

BdP

„Jugendverbandsarbeit und Ganztagschule“

6.11.2004 in Hamburg

Vortragsmanuskript von

Dr. Thomas Coelen, Kommunalpädagogisches Institut Hamburg / Universität Rostock

## ***Internationaler Vergleich von ganztägigen Bildungssystemen***

Auf den vier *Organisation*, *Personal*, *Adressaten* und *Disziplin* lässt sich über die (ganztägigen) Bildungssysteme von Japan, Frankreich, Finnland, Italien, Niederlande und Russland zusammenfassend sagen:

- 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 Ganztageseinrichtungen setzt sich neben den Lehrern aus einer relativ großen – ebenfalls in den letzten Jahren offensichtlich steigenden – Anzahl nicht-unterrichtender Pädagogen, anderer Professionen und angelernter Kräfte 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 führt.
- Aus Sicht der *Adressaten* fällt auf,

- dass die Kinder und Jugendlichen aus den sechs Ländern deutlich unterschiedliche Zeitumfänge in bzw. mit der Schule verbringen und die Lücken der ‚Ganztagssysteme‘ (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 ‚Ganztagssysteme‘ selbst verursacht wird;
  - dass die allermeisten nicht-unterrichtlichen Angebote mit direkten oder indirekten finanziellen Beiträgen 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, wenngleich dies selbst in den am weitesten ausgebauten Ganztagssystemen aufgrund von Angebotslücken schwierig bleibt.
- In Bezug auf die beteiligten *Fachdisziplinen* ist zu sagen,
    - dass ihr Formalstatus in den meisten Ländern höchstens eine Stufe voneinander entfernt ist: Lehrpersonen werden überwiegend an Universitäten, Sozialpädagogen und ähnliche Professionen zumeist an Fachhochschulen ausgebildet;
    - 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 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 Ganztagssystem, welches ausschließlich aus Schulen und dessen Personal ausschließlich aus Lehrern besteht oder dessen relevanten 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 Kompetenzen in das jeweilige Schulsystem ist (vor allem in der französischen und *Ganztagsschule*, 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* in den Niederlanden). Diese beiden Grundmuster zur Verknüpfung von Organisationsformen und Bildungsmodalitäten sind auch in der inländischen Bildungssystementwicklung – zusammen mit dem dritten und am meisten verbreiteten Grundmuster ‚Addition‘ – weiterzuverfolgen.

In der weiteren Beschäftigung mit dem internationalen Vergleich werde ich zunächst die vorliegende Synopse weiter füllen und präzisieren, um im darauf folgenden Schritt zu einer Typologie ganztägiger Bildungssysteme zu gelangen, die gesellschafts- und bildungstheoretisch einzurahmen sein wird.

# ***Typen ‚ganztägiger‘ Modelle in Deutschland***

## ***Historischer Abriss zum Verhältnis von Jugendarbeit und Schule***

Weimarer Republik:

Halbtagsvolksschule und Jugendbewegung

1945ff. „Re-Education“

1960er „Bildungskatastrophe“

1970er „sozialpädagogische Schule“

1980er Schulsozialarbeit

1990er Kooperation

2001 PISA

seit 2002: Internationaler Vergleich von ganztägigen Bildungssystemen

seit 2003: Bundesinvestitionsprogramm  
„Zukunft Bildung und Betreuung“

...

Ein Ergebnis der Kooperationspraxis und -reflexion der 1990er Jahre:

**Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule  
anhand von gesellschafts- und bildungstheoretischen Kategorien**

<b>Kategorie</b>	<b>Jugendarbeit</b>	<b>Schule</b>
<b><i>Prinzipien</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit</li> <li>• Pluralität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verpflichtung</li> <li>• Standardisierung</li> </ul>
<b><i>Werte</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgleich von Ungerechtigkeiten</li> <li>• Ermöglichung von Unbestimmtheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chancengleichheit</li> <li>• Herstellung von Bestimmtheit</li> </ul>
<b><i>Bindungen</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilität</li> <li>• Spontaneität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stabilität</li> <li>• Konstanz</li> </ul>
<b><i>Sozialformen</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individueller Bezug</li> <li>• Gemeinschaftliche Erlebnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollektive Ansprache</li> <li>• Gerechte Einzelbewertung</li> </ul>
<b><i>Interaktionen</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wertrationalität</li> <li>• Konsens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweckrationalität</li> <li>• Disziplin</li> </ul>
<b><i>Raum</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lokaler Bezug</li> <li>• Mobile Aktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universalistischer Blick</li> <li>• Ortsgebundener Unterricht</li> </ul>
<b><i>Zeit</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gegenwartsbezug</li> <li>• Prozeßorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zukunftsperspektive</li> <li>• Ergebnisorientierung</li> </ul>

**Bundesinvestitionsprogramm**  
**„Zukunft Bildung und Betreuung“**  
**(2003-2007)**

**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

# Formelle Bildung

- curricular gestuft
- zumeist verpflichtend
- zertifizierbar strukturiert
- für weitere Zugänge berechtigend

Ergebnis- und Produktorientierungen

zweckrationale Absichten

# Nicht-formelle Bildung

- ohne berechtigende Zertifikate
- freiwillig institutionalisiert oder fakultativ wählbar
- Gestaltbarkeit seitens der Teilnehmenden

Verlaufs- und Prozessorientierungen

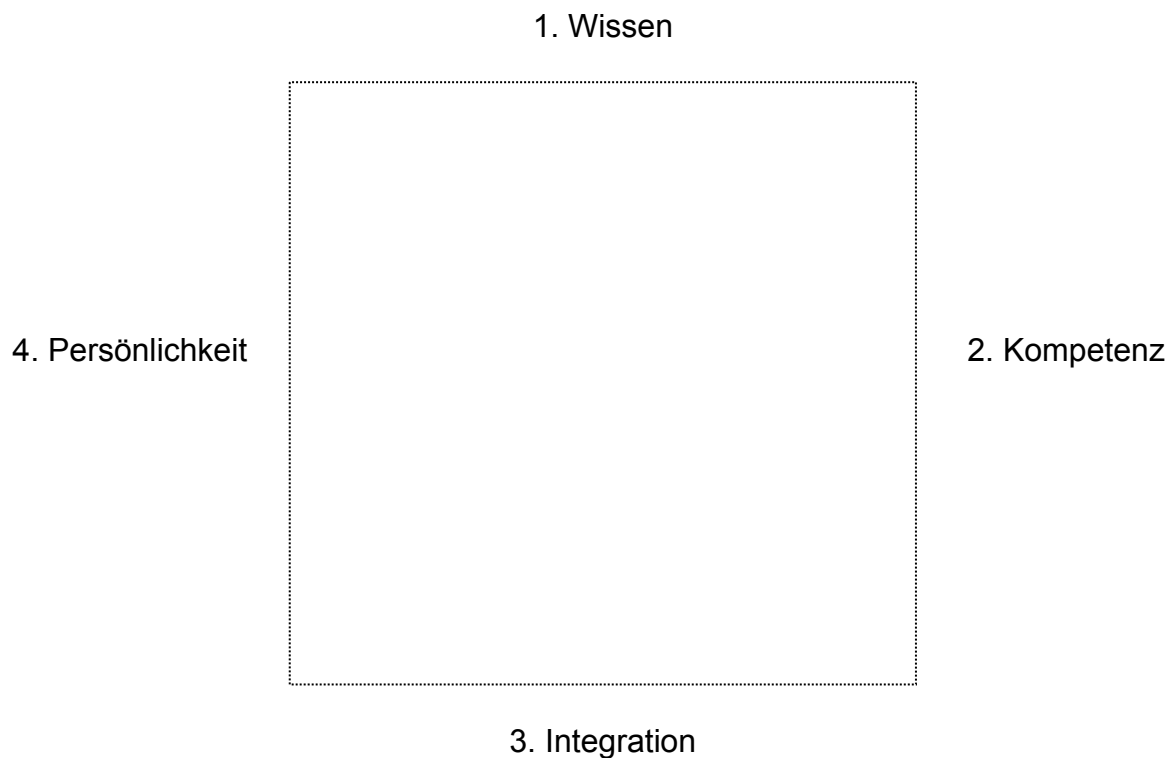
wertrationale Einstellungen

# „Koordinatensystem für einen modernen Bildungsbegriff“

nach Rauschenbach/Otto (2004, S. 22-25)

## „Zielperspektiven“

1. kulturelles Wissen  
(Ausbildung)
2. materielle Kompetenzen
3. soziale Integration  
(Identitätsbildung)
4. Persönlichkeitsentwicklung





# ***Begriffserläuterungen***

## Ganztagsschule

1. Ganztagsschulen in "(teilweise) gebundener Form"
2. Ganztagsschulen mit offenen Angeboten
3. erweiterte Halbtagschulen mit festen Öffnungszeiten
4. Kombinationsformen von Schule und Hort

## Ganztagsbetreuung

unpräzise Sammelbezeichnung für alle Formen (2-4), die nicht ‚echte‘ Ganztagsschulen „in gebundener“ Form sind

## Ganztagsbildung

Institutionalisierungsformen, in denen formelle und nicht-formelle Bildung durch die organisatorische und personelle Verschränkung der komplementären Schwerpunkte „Unterricht“ und „Kinder- und Jugendarbeit“ zu einem integrierten Ganzen gestaltet werden (Coelen 2002)

## Kommunale Jugendbildung in arbeitsteiliger Trägerschaft - „Ganztagsbildung“

Schulgebäude	Jugendeinrichtung			
<b>Unterricht</b> (Projektunterricht)	<b>Mittag-essen*</b>	<b>Freie Zeit*</b>	<b>Hausauf-gabenhilfe*</b>	<b>Jugendarbeit</b> (Gruppenarbeit)

\* durch Teilzeitbeschäftigte aus beiden Bereichen auf Honorarbasis oder Vollzeitbeschäftigte gegen Arbeitszeitentlastung

## **Zusammenfassung und Thesen**

Einen „modernen Bildungsbegriff“, den Rauschenbach/Otto in vier Perspektiven ausdifferenzieren, fasse ich in die beiden Komplementäre ‚Ausbildung‘ (Achsen 1 und 2 des Koordinatensystems) und ‚Identitätsbildung‘ (Achsen 3 und 4). Diese beiden Schwerpunkte des Bildungsbegriffs verweisen auf die fundamentalen Vergesellschaftungsmodi ‚Arbeit‘ und ‚Interaktion‘. Somit lässt sich eine ‚arbeitsbezogene Schulpädagogik‘ von einer ‚interaktionsbasierten Sozialpädagogik‘ abheben.

Der Grund für die Betonung dieser Schwerpunkte liegt darin, dass wir in einer zugleich kapitalistischen und demokratischen Gesellschaft leben - mit allen Vorzügen, aber auch allen Entfremdungen, die damit einhergehen bzw. allen Defiziten, die darin zu verzeichnen sind, sowie darüber hinaus mit allen Widersprüchen zwischen diesen beiden Grundprinzipien: Die materiellen Reproduktionsoptionen werden größtenteils auf dem Arbeitsmarkt gehandelt, und die symbolische Reproduktion vollzieht sich größtenteils in den Bereichen von Kultur/Alltagskultur, Gemeinschaften und Person. Für die Integration einer solchen Gesellschaft ist zweierlei entscheidend: **Qualifikation** für den Arbeitsmarkt unter kapitalistischen Rahmenbedingungen und **Partizipation** in der - mindestens vom Anspruch her - demokratischen Zivilgesellschaft, deren Funktion u. a. darin besteht, die Kapitallogik zu „zähmen“ (wie Habermas es ausgedrückt hat), um die Sinn- und Wertressourcen nicht vollständig aufbrauchen zu lassen.

Der systematische Vorteil der Institutionen nicht-formeller Bildung - namentlich der Kinder- und Jugendarbeit in Vereinen/Verbänden und Offenen Einrichtungen - ist nun, dass sie ‚Partizipation‘ und ‚Demokratielernen‘ weniger zum Thema haben, sondern dass sie qua „Strukturprinzipien“ in sich selbst partizipativ gestaltet ist und unhintergebar auf Verständigungsorientierung basiert - sonst ist sie nicht.

Das Modell der ‚Ganztagsschule‘ beinhaltet den Grundgedanken einer Non-Formalisierung der bisher hauptsächlich formell strukturierten Schule. Meine erste These dazu lautet: Unter den soeben beschriebenen Rahmenbedingungen und einer eher noch steigenden Selektivität auf dem Arbeitsmarkt würde eine Non-Formalisierung der Schule zu einem Anwachsen der gewerblichen Nachhilfeindustrie führen.<sup>1</sup> und damit zu einer noch höheren Schichtabhängigkeit formeller Bildung, als sie ohnehin schon bei uns gegeben ist. Im internationalen Vergleich illustriert hier das japanische Beispiel die wahrscheinliche Entwicklungsrichtung:

Japan hat zwar unter allen PISA-Teilnehmern die geringste Korrelation zwischen schulischen Lernleistungen von 15-Jährigen und ihrem sozio-ökonomischen Status, das Land bescheinigt zwar seinen Schülern in den reinen Berichtszeugnissen, die zudem nicht versetzungs- und zugangsrelevant sind, eine Reihe von nicht-formellen Tätigkeiten und es stellt seine staatlichen Ganztagsgesamtschulen seit Neuestem unter die didaktischen Leitziele ‚emotionale Bildung‘ und ‚Lebensfreude‘. Aber: Die Zugänge zur Sekundarstufe II, zum Arbeitsmarkt und zur Hochschule sind in Japan durch harte Tests aufs Strengste selektiv eingeschränkt. Das dazu notwendige Wissen eignen sich die japanischen Schüler(innen) in gewerblichen Nachhilfekursen an, die von 2/3 aller Jugendlichen besucht werden - Tendenz steigend.

Meine Schlussfolgerung lautet: Unter den Rahmenbedingungen einer zugleich demokratischen und kapitalistischen Gesellschaft muss die staatlich garantierte Schule nicht nur ihre Funktion der Vermittlung von Weltwissen ernst nehmen, sondern auch ihre Allokationsfunktion und die diesbezügliche pädagogische Verantwortung übernehmen, nämlich für die bestmögliche Qualifikation der Heranwachsenden zu sorgen - sonst liefert sie die Schüler(innen) dem Nachhilfe-Markt aus. Allerdings - und das ist entscheidend: Zur Erfüllung ihres

---

<sup>1</sup> Dazu muss man wissen, dass mittlerweile fast alle Firmen Eingangstests für ihre Azubis durchführen und die Zeugnisnoten nur als ersten, sehr groben Filter ernst nehmen.

*Bildungsauftrags* muss die Schule systematisch mit Institutionen kooperieren, deren Schwerpunkt im nicht-formellen Modus von Bildung liegt.

Das führt mich zu einer Doppelthese, die - so denke ich - zu einer anschließenden Diskussion anregen wird:

# Schultheoretische These

Um ihrem Bildungsauftrag  
unter kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen  
gerecht werden zu können,  
ist die Schule auf andere lebensweltliche,  
weniger verrechtlichte und vermachtete,  
Institutionen angewiesen,  
da sie die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt  
aus strukturellen Gründen (Schulpflicht, Beurteilungswesen, Zertifizierung von  
Zugangschancen)  
nur begrenzt gewährleisten kann.

# Jugendarbeitstheoretische These

**(aus Adressatensicht)**

Kinder und Jugendliche müssen  
(ggf. im Kontext ganztägiger Bildungsarrangements)  
zeitlich und inhaltlich signifikante Angebote der Jugendarbeit nutzen können,  
weil diese durch ihre Grundprinzipien  
der Freiwilligkeit, der Partizipation, der Wahl von (Ehren-)Ämtern und Formen von  
interner und lokaler Öffentlichkeit,  
ein Maß an Selbstorganisation und Verständigungsorientierung ermöglichen,  
das für die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt unverzichtbar ist  
und in der Struktur des schulischen Aufsichts- und Beurteilungswesens unter  
kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen  
nicht ausreichend gewährleistet werden kann.

## **Zum Nachlesen und Zitieren**

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

Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot, in: Hartnuß/Maykus (Hg.): Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, 2004, S. 255-276.

Zur Typologie ganztägiger Bildungssysteme. Ein Zwischenbericht, in: Appel u. a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2005. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach: Wochenschau, 2004, S. .

Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft (hrsg. mit Hans-Uwe Otto), Wiesbaden: VS, 2004.

Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, in: Schirp/Schlichte/Stolz (Hg.): Annäherungen. Beiträge zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, o. O.: Afra, 2004, S. 109-124.

Wer bildet die „Offene Ganztagschule“? Bildungsanspruch und Bildungspraxis in der Kooperation von Grundschule und Jugendhilfeträger (zusammen mit Heidi Hetz und Stefan Wolf) in: Lindner/Sturzenhecker (Hg.): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis, Weinheim und München: Juventa, 2004, S. 77-93.

Ganztagsbildung im internationalen Vergleich. Eine Forschungsskizze, in: Appel u. a. (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004, Schwalbach: Wochenschau, 2003, S. 217-226.

Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2002.

„Ganztagsbildung“ - Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen, in: neue praxis 1/02, S. 53-66.