

## **Ganztagsbildung als Rahmen für individuelle Förderung auf lokaler Basis**

„Ganztagschule“ und „Ganztagsbildung“ werden in der aktuellen Bildungsdebatte häufig synonym gesetzt oder - falls sie unterschieden werden - wird „Ganztagschule“ als Organisationsbegriff und „Ganztagsbildung“ als der dazu gehörende Theoriebegriff verstanden. Dieses Missverständnis soll im Folgenden in fünf Schritten aufgeklärt werden: Zuerst skizziere ich die Idee, die hinter dem Schlagwort „Ganztagsbildung“ steht (1). Dann wird jenes von „Ganztagschule“ und „Ganztagsbetreuung“, aber auch von „Ganztagsförderung“ unterschieden (2). Anschließend knüpfe ich an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe an (3) und ende mit einer schul- und jugendhilfetheoretischen Doppelthese (4), nicht ohne jedoch einen Modellvorschlag zur praktischen Umsetzung ganztägiger Bildungseinrichtungen auf lokaler Basis zu machen (5).

### **1. Begriffsidee zur „Ganztagsbildung“**

Das Wort „Ganztagsbildung“ steht für den Versuch einer theoretisch-konzeptionellen Begründung und Gestaltung einer „ganztägigen Bildung“ für Kinder und Jugendliche - einer Form, die Bildung in ihrer Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung ermöglicht. Dieser Vorschlag steht im Gegensatz zur verbreiteten Engführung der aktuellen Bildungsdebatte auf „Lernleistungen“ und „Beaufsichtigungen“ bzw. „Ganztagschule“ oder „Ganztagsbetreuung“. Dem entgegen verstehe ich unter „Ganztagsbildung“ solche Institutionalisierungsformen, die formelle und nicht-formelle Bildung durch die komplementären Kernelemente „Unterricht“ und „Jugendarbeit“ unter Beibehaltung ihrer jeweiligen institutionellen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen gestalten.

Von der ursprünglichen Idee her war „Ganztagsbildung“ ein mit halbironischer Absicht zusammengefügtes Schlagwort, das ich für einen Artikel wenige Wochen nach Veröffentlichung der PISA-Studie gewählt hatte (Coelen 2002a), um den etwas sperrigen Titel meiner Dissertation: „Kommunale Jugendbildung“ (Coelen 2002b) zu verdichten und aus aktuellem Anlass zu konkretisieren. Nach wie vor denke ich, dass man Worte wie „Ganztagsbildung“ oder „ganztägige Bildung“ nur in Anführungszeichen verwenden kann, weil weder ein Vormittag und ein Nachmittag den ganzen Tag ausmachen, noch Bildung um 15, 16 oder auch 18 Uhr beendet ist: Denn die anderen, neben Schule und Jugendhilfe, bildenden Institutionen wie Familie, Peer groups und Medien können nicht ignoriert werden. Gleichwohl eignet sich m. E. das Wort „Ganztagsbildung“ als begriffliche Verdichtung für eine von zahlreichen möglichen Institutionalisierungsformen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit.

### **2. Schematische Unterscheidung von Ganztagschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung**

Die Unterschiede zwischen den Begriffen Ganztagschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung sollen kurz anhand einer schematischen Darstellung illustriert werden.<sup>1</sup>

1. Im Typus der echten Ganztagschule werden nicht-formelle Bildungsmodi in den Rahmen der schulischen, vorwiegend formellen Organisation inkorporiert und häufig miteinander „rhythmisiert“. Die Trägerschaft dieses Typus liegt weitgehend bei den Bundesländern.
2. In dem gegenwärtig am meisten verbreiteten Typus der Ganztagsbetreuung wird an die hauptsächlich formelle Vormittagsschule eine nicht-formelle Nachmittagsbetreuung

---

<sup>1</sup> In dieser Betrachtung bleiben Fragen der internen Schulentwicklung, also vor allem der Unterrichtsentwicklung, ausgeblendet. Dies geschieht einzig aus Gründen der Übersichtlichkeit (aus dem gleichen Grund ist hier auch lediglich die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen skizziert, ohne damit die Zusammenarbeit mit weiteren lokalen Institutionen und Akteuren auszuschließen). Unstreitig ist, dass der Unterricht vielerorts verbessert werden muss. Mit der folgenden schematischen Unterscheidung von Organisationsformen ist mitnichten eine Zementierung des status quo intendiert.

angehängt - mit ganz wenigen personellen und inhaltlich-methodischen Berührungspunkten. Die Trägerschaft ist zumeist auf Bundesland und Kommune verteilt, wengleich der Gesamtrahmen häufig durch den Rechtsstatus als ‚Schulveranstaltung‘ gezogen wird.

3. Während diese beiden Typen - selbstverständlich in zahlreichen Zwischenvarianten - empirisch vorfindbar sind, ist das Konzept der ‚Ganztagsbildung‘ bisher nur in wenigen Beispielen umgesetzt worden: Wie im Typus der Ganztagschule sind auch in Ganztagsbildungseinrichtungen formelle und nicht-formelle Bildungsmodi systematisch miteinander verschränkt, und wie in der Ganztagsbetreuung haben sie auch hier ihre Schwerpunkte auf dem Vor- bzw. Nachmittag. Der systematische Unterschied besteht in der personellen und inhaltlich-methodischen Verschränkung der beiden Bereiche (regelmäßig mittags sowie punktuell vormittags und nachmittags), unter Beibehaltung der institutionellen Eigenständigkeit (die sich auch räumlich ausdrücken kann) und damit der Strukturprinzipien beider Bereiche. Zudem könnte die Trägerschaft des schulischen Anteils hierzu - wie international üblich - auf die kommunale Ebene verlagert werden, und zur Gewährleistung des Ganztagsangebots wäre ein gemeinsamer Trägerverein zu gründen.<sup>2</sup>

### **3. Anknüpfungen an gesellschaftstheoretische gerahmte Bildungsbegriffe**

An welchen Bildungsbegriff knüpfe ich nun an, wenn ich, wie soeben in der schematischen Unterscheidung, von ‚formeller‘ und ‚nicht-formeller Bildung‘ spreche? ‚Formelle Bildung‘ beziehe ich auf Institutionalisierungsformen, die curricular gestuft, zumeist verpflichtend, zertifizierbar strukturiert und für weitere Zugänge berechtigend organisiert sind. Aus Sicht des Individuums stehen hier Ergebnis- und Produktorientierungen im Vordergrund, um die durchlaufenen Bildungsprozesse und erreichten Bildungsergebnisse in zweckrationaler Absicht verwerten zu können. Hingegen meine ich mit dem gleichermaßen institutions- wie subjektbezogenen Begriff ‚nicht-formelle Bildung‘ solche *settings*, die unter Abwesenheit von berechtigenden Zertifikaten freiwillig institutionalisiert oder fakultativ wählbar sind und deren Inhalte und Methoden systematisch einer relativ großen Gestaltbarkeit seitens der Teilnehmenden unterliegen. Aus Sicht des Einzelnen überwiegen hier Verlaufs- und Prozessorientierungen in wertrationaler Einstellung.

Selbstverständlich gibt es auch ‚nicht-formelle Bildung‘ im Rahmen der schulischen Organisation (z. B. in AG’s) und umgekehrt sind auch ‚formelle settings‘ in der Jugendarbeit anzutreffen (z. B. in Form von Jugendgruppenleiterlizenzen). Es wäre grob falsch, die Modi mit Institutionen in eins zu setzen, lediglich verschiedene Mischungsverhältnisse und Schwerpunkte lassen sich ausmachen.<sup>3</sup> So stehen formelle und nicht-formelle Bildungsmodi als notwendige Komponenten der materiellen Reproduktion wie symbolischen Reproduktion demokratisch-kapitalistischer Lebensverhältnisse in einem dialektischen Verhältnis.

Neben dieser Unterscheidung zwischen formeller und nicht-formeller Bildung fällt in der Debatte häufig auch der Begriff ‚informelle Bildung‘. Darunter werden meist ungeplante und nicht-intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben (vgl. Bundesjugendkuratorium 2002). Wie Peter Vogel (2004, S. 37) ist aber auch mir bisher nicht deutlich geworden, was ‚informelle Bildung‘ von ‚Sozialisation‘ unterscheidet. Ich fände es deshalb treffender, ‚in- und nicht-formelle Bildung‘ synonym zu verwenden. Die Differenz zwischen ‚Bildung‘ und ‚Sozialisation‘ mache ich - anknüpfend an Helmut Richter (1998, S. 22) - nicht an dem Kriterium der Intentionalität fest,

---

<sup>2</sup> Wenn ich ‚Ganztagschule‘ und ‚Ganztagsbetreuung‘ von ‚Ganztagsbildung‘ abgrenze, müsste ich eigentlich auch den Unterschied zum Wort ‚Ganztagsförderung‘ herausarbeiten, welches das BMFSFJ gewählt hat. Jedoch ist dieser Begriff bisher nirgendwo ausgearbeitet. Ich vermute aber, dass damit die individuelle Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schulzeit gemeint ist.

<sup>3</sup> Allerdings möchte ich Vogels etwas ‚hinterhältige‘ Frage: „Wie stellt man eigentlich Effekte nicht-formeller Bildung fest?“ relativieren mit dem Hinweis, dass dasselbe Problem in Bezug auf formelle Bildung besteht. Denn Lernleistungstests, wie z. B. PISA, stellen halt Performanzen fest - inwiefern sie Effekte formeller Bildungsarrangements sind, bleibt auch dort unklar.

sondern daran, ob „ein *eigener Wille* zur selbstbewussten *Mitgestaltung*“ hervortritt, der „auch einen Widerstand zum Ausdruck bringen kann“.

In Erweiterung der soeben getroffenen Unterscheidung skizzieren Rauschenbach/Otto (2004, S. 20-23) ein vierachsiges „Koordinatensystem für einen modernen Bildungsbegriff“, bestehend aus den vier „Zielperspektiven“: 1. der Vermittlung von kulturellem Wissen, 2. der Aneignung von materiell-praktischen Alltagskompetenzen, 3. der sozialen Integration (z. B. durch partizipative Formen) und 4. der Persönlichkeitsentwicklung (in Gestalt sozialen und selbstreflexiven Lernens). In diesem Koordinatensystem lassen sich die verschiedenen Bildungsinstitutionen anhand ihrer funktionellen Schwerpunkte verorten: Die Schule wohl eher in der Nähe der Achsen 1 und 2 - allerdings unter der Voraussetzung, dass man die zweite Achse um den Aspekt der ökonomischen Verwertbarkeit von formalisierten Bildungsprozessen erweitert -, und die Jugendarbeit wäre eher in der Nähe der Achsen 3 und 4 anzusiedeln.

Neben dieser Ausdifferenzierung in vier Zielperspektiven denke ich - noch einmal anknüpfend an Vogel (2004) -, dass ‚Bildung‘ immer normativ und programmatisch und nur im Kontext sozialer Differenz zu fassen ist.<sup>4</sup> Und, die Anknüpfungen abschließend verstehe ich - mit Hans Thiersch (2004, S. 239) - die quasi-anthropologische Verschränkung von Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung, die wir Bildung nennen, unter den Rahmenbedingungen der Moderne als „kritische Selbsttätigkeit im Hinblick auf ein gutes und gelingendes Leben“, d. h. als „Zielkonzept für die Entwicklung von Identität in einer demokratischen Gesellschaft“.

So komme ich zurück auf die Komplementarität der Bildungsanteile in Schule und Jugendhilfe: Beide Modi, formelle und nicht-formelle Bildung, treten in beiden Institutionen auf, aber beide können den weiten Rahmen, der durch den Bildungsbegriff skizziert ist, nicht vollständig ausfüllen: Die Schule thematisiert einen fachlich segmentierten Ausschnitt von Weltwissen und Lebenskompetenz - hingegen steht die Jugendhilfe mitten im Leben, und gerade deshalb brechen sich ihre Bildungsanteile an ihren Hilfs- und auch Kontrollfunktionen. Dabei ist ihr systematischer Vorteil - namentlich der Kinder- und Jugendarbeit in Vereinen/Verbänden und Offenen Einrichtungen -, dass sie ‚Partizipation‘ und ‚Demokratielernen‘ weniger zum Thema haben, sondern dass sie - wie Sturzenhecker (2004) herausstellt - qua „Strukturprinzipien“ in sich selbst partizipativ gestaltet ist und unhintergebar auf Verständigungsorientierung basiert - sonst ist sie nicht.

Die Konsequenz aus dieser Wahrnehmung der eingeschränkten Möglichkeiten von bestehenden Bildungsinstitutionen wäre entweder ihre Erweiterung um diejenigen Aufgaben, die darin bisher nicht abgedeckt sind - also eine organisatorische Allmächtsphantasie - oder eine institutionelle Bescheidenheit und Einsicht in die eigenen systematischen Grenzen und die Sinnhaftigkeit komplementärer Ergänzung unter den Bedingungen einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft. Im Folgenden wird für letzteres plädiert.

Den 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 nach Helmut Richter eine ‚arbeitsbetonenden Schulpädagogik‘ von einer ‚interaktionsbasierten Sozialpädagogik‘ abheben (vgl. Richter 2001, S. 218). Der Grund für die Betonung dieser Schwerpunkte liegt darin, dass wir in einer zugleich kapitalistischen und demokratischen Gesellschaft leben - mit 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 hier

---

<sup>4</sup> Zum Thema ‚soziale Differenz‘ sei hier nur kurz angemerkt, dass viele Bereiche der Jugendarbeit - im Gegensatz zur Schule - sozusagen ‚am Eingang‘ habituell enorm selektiv wirken (nach Schichten, nach Geschlechtern, nach Ethnien, nach Stilen), während die Schule ihre Klientel - im Gegensatz dazu - eher ‚an den Aus- und Übergängen‘ kanalisiert.

größtenteils auf dem Arbeitsmarkt gehandelt, und die symbolische Reproduktion vollzieht sich größtenteils in den Bereichen von Kultur/Alltagskultur, Gemeinschaft und Person. Für die Integration einer solchen Gesellschaft ist zweierlei entscheidend: Qualifikation für den Arbeitsmarkt unter kapitalistischen Rahmenbedingungen und Partizipation in der - zumindest 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. Und in dieser Funktionsbestimmung besteht auch Habermas' Schritt über die Deskription - z. B. anhand eines „Koordinatensystems“ (s. o.) - hinaus, hin zu einer kritischen Theorie, die dann auch die Einmischungsaufgabe der Jugendhilfe, theoretisch - und nicht nur praktisch - zu begründen vermag.

#### **4. Thesen**

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 in Zukunft eher noch steigenden Selektivität auf dem Arbeitsmarkt würde eine Non-Formalisierung der Schule zu einem Anwachsen der gewerblichen Nachhilfeindustrie führen 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 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‘ (vgl. Taki 2004). 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 (vgl. Ito 1997).

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

Das führt mich zu einer Doppelthese. Die schultheoretische Variante lautet: 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. Die komplementäre jugendarbeitstheoretische These (diesmal aus Adressatenperspektive formuliert) lautet: 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. Das heißt: Potenziell könnten Jugendarbeit und Schule einander die jeweils systematisch unüberbrückbaren Lücken ausfüllen: Die Schule stößt an Grenzen in puncto Partizipation, die Jugendarbeit in Bezug auf Qualifikation.

Wen man diesen Gedankengang nachvollziehen mag, stellt sich möglicherweise die Frage: Warum kann Ausbildung und Identitätsbildung, Qualifikation und Partizipation nicht gleichermaßen in ein und derselben Institution, eben der Ganztagschule, organisiert werden?<sup>5</sup> Warum also nicht einfach das Nicht-Formelle inkorporieren? Mit wenigen Ausnahmen plädieren fast alle Schulexperten für diese Lösung, und auch fast alle Stimmen in der Sozialpädagogik rufen nach der offenen, gemeinwesenbezogenen und weniger unterrichtszentrierten Schule. Ich nenne zwei Gründe, die dagegen sprechen:

1. Die Entgegensetzung ist schief: Würde eine schulische Konzentration auf das Formelle tatsächlich zur Folge haben, dass sie unkooperativ ist?

2. Das ‚doppelte Konkurrenzproblem‘ der Jugendarbeit (vgl. Rauschenbach/Otto 2004, S. 26): Wenn Kinder und Jugendliche zunehmend Zeit im Rahmen der schulischen Organisation verbringen und dort auch vermehrt sozialpädagogische Inhalte und Methoden nutzen können, dürfte es für die außerschulische Pädagogik schwerer als bisher werden, Heranwachsende für ihre Angebote zu begeistern.

Das sind zwei, noch eher praktische Einwände gegen die Ganztagschule. In gesellschaftstheoretischer Hinsicht nenne ich zwei weitere Einwände:

1. Die Inkorporierung nicht-formeller Anteile stößt an systematische Grenzen, weil ihr verständigungsorientierter Modus unausweichlich von den erfolgsorientierten Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes perforiert wird. In die Schule hinein wirkt die Sorge um die Existenzsicherung nicht nur als Notengefeilsche und juristische Anfechtung, sondern auch, um mit Michel Foucault zu sprechen, als ‚Einschreibungen‘ in die Körper und die Räume.

2. Die Non-Formalisierung der Schule führt zum Anwachsen der gewerblichen Lernindustrie, deren Angebote nachgefragt werden, damit die Schüler/innen die Arbeitsmarktselektivität bewältigen können. Dadurch wird die Schichtabhängigkeit formeller Zertifizierungen weiter steigen. Die sich informalisierende Schule blendet somit den harten Handel auf dem Arbeitsmarkt aus und legt ihn den Verantwortungsbereich der Schüler/innen als nachwachsende ‚Arbeitskraftunternehmer‘.

Zu Forderungen umformuliert lauten meine Thesen daher: Schule Sorge neben der Wissensvermittlung als Teil der symbolischen Reproduktion bitte für einen Großteil der materiellen Reproduktionsfähigkeit und die Jugendarbeit kümmere sich bitte vorwiegend um die sozial-integrativen und die identitären Facetten der symbolischen Reproduktion - und zwar in systematischer und verstetigter Zusammenarbeit!

## **5. Praktische Umsetzung**

Die vorangestellten Erörterungen mussten noch abstrakt bleiben; konkret werden sie, wenn die Einzelaufgaben von z. B. Schulen und Jugendeinrichtungen sowie ihre gemeinsamen Aufgaben im Rahmen eines übergreifenden Konzepts formuliert und in lokalen Öffentlichkeiten institutionalisiert werden, wie dies z. B. in der „Kommunalspädagogik“ (Richter 2001) angelegt ist. Dasjenige Segment, welches sich mit der Alters- und Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen beschäftigt, wäre dann - so der Vorschlag - als „kommunale Kinder- und Jugendbildung“ zu bezeichnen. Innerhalb dieses Segments sollte die Aufgabenteilung zwischen Jugendeinrichtungen und Schulen nicht, wie bisher verbreitet, als stillschweigendes Zuschieben von Einzel-(problem-)fällen oder als Delegation der

---

<sup>5</sup> Mal davon abgesehen, dass die neu entstehenden Modelle höchstens additive Betreuungen sind, während die seit Jahren bestehenden, echten Ganztagschulen nun auf dieses neue Ausstattungsniveau runtergestuft werden.

Nachmittagsbetreuung bzw. als destruktives Kritisieren von schulischen Strukturen, sondern als institutionalisierte „kommunale Jugendbildung in gemeinsamer, arbeitsteiliger Trägerschaft“ gestaltet werden.

„Kommunale Jugendbildung“ ist keine Aufgabe, die sich allein durch eine veränderte Lehrerrolle oder eine reformierte Lehrerausbildung bewältigen ließe; analog kann es nicht darum gehen, die Schulsozialarbeit (im engeren Sinne) zu verbessern oder auszuweiten, vielmehr wäre statt ihrer eine „schulbezogene Jugendhilfe“ (Prüß/Bettmer 1996) zu institutionalisieren. Allerdings blieb im Verlaufe der zahlreichen Modellprojekte zur Kooperation von Jugendeinrichtungen und Schulen in den einzelnen Bundesländern bisher im Unklaren, ob und inwiefern über Appelle hinaus der bildungspolitische Wille besteht, neue Strukturen für dauerhafte Kooperationen zu schaffen. Dabei ist zu bedenken, dass Deutschland mit der Entwicklung von „gemischten Systemen“ (vgl. Hurrelmann 1996) im pädagogischen Bereich hinter der internationalen Entwicklung zurück ist.<sup>6</sup>

Aber auch hierzulande mangelt es nicht an Konzeptvorschlägen,<sup>7</sup> und so muss es verwundern, dass eine Zusammenarbeit von schulischer und außerschulischer Pädagogik bisher so wenig institutionalisiert ist. Der Grund für eine erneute Empfehlung an dieser Stelle liegt darin, dass diese so nahe liegenden und einfachen Konzepte bisher von der Bildungs- und Jugendpolitik nur unzureichend aufgegriffen und daher nicht dauerhaft in die Praxis umgesetzt wurden. Wenn die Schul- und Jugendpolitik „gemischte Systeme“ und Ganztagsangebote im pädagogischen Bereich einrichten wollte, dann wäre das relativ leicht zu bewerkstelligen:

Die kommunale Jugendbildung könnte in Form einer arbeitsteiligen Trägerschaft institutionalisiert werden. Darin würde wie bisher vormittags der verpflichtende Schulunterricht stattfinden und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der ‚Zwischenzeit‘ würden (möglichst in den Räumen der Jugendeinrichtung<sup>8</sup>) ein Mittagessen, Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuungen angeboten. Diese Elemente müssten durch Teilzeitbeschäftigte aus beiden Bereichen auf Honorarbasis oder durch Vollzeitbeschäftigte gegen Stunden- bzw. Arbeitszeitentlastung pädagogisch betreut werden. Dabei ist m. E. von äußerster Wichtigkeit, dass diese gemeinsame Brücke zwischen Schule und Jugendarbeit wegen der notwendigen kommunalen und institutionellen Einbindung ohne externe Kräfte organisiert wird. Zusätzlich wäre ein Austausch der Mitarbeitern und damit eine inhaltliche Verzahnung der beiden Bereiche zu sichern, beispielsweise über Projektunterricht, der von Erziehern/Sozialpädagogen in der Schule durchgeführt bzw. über Förderangebote, die von Lehrern in der Jugendeinrichtung angeboten würde. Das gesamte Arrangement müsste in räumlicher Nähe stattfinden und fest und dauerhaft institutionalisiert sein, damit es nicht zur „kommunalpolitischen Manövriermasse“ (Deinet) werden kann.<sup>9</sup>

Das - hier lediglich sehr grob skizzierte - Gedankenmodell konkretisiert eine dauerhafte Kooperation von Jugendeinrichtungen und Schulen und berücksichtigt eine möglichst gleichgewichtige Verteilung der gemeinsamen Aufgaben. Das Konzept würde drei Lösungen umfassen:

1. Die wechselseitige Anerkennung der unterschiedlichen Prinzipien von Verpflichtung in der Schule und Freiwilligkeit in der Jugendarbeit.
2. Eine dauerhafte Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen auf sozialräumlicher Ebene.
3. Ein Ganztagsangebot für Kinder und Jugendliche.

---

<sup>6</sup> Siehe dazu den demnächst erscheinenden Band „Ganztägige Bildungssysteme“, herausgegeben von Otto/Coelen.

<sup>7</sup> Siehe dazu beispielsweise Deinet (1996).

<sup>8</sup> Untersuchungen zum sozialräumlichen Verhalten Jugendlicher zeigen, dass aus ihrer Sicht die Jugendarbeit am besten nicht im Schulgebäude stattfinden sollte.

<sup>9</sup> Man kann sich dieses Modell bildlich in Anlehnung an das Ying-Yang-Symbol vorstellen: Nur zusammen ergeben die beiden Segmente etwas Rundes, und in jedem ist ein Element des anderen enthalten.

Als Pointe bietet sich eine Institutionalisierung der Trägerschaft in Form eines Vereins an, dessen Mitglieder sowohl natürliche Personen (Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen, Eltern, Kinder und Jugendliche) als auch juristische Personen (Schulverein, Förderverein, Trägerverein; Schulverwaltungsstelle, Jugendamt) sein könnten. Der Vereinszweck wäre die Förderung der Zusammenarbeit zwischen bestimmten Schulen und Jugendeinrichtungen und könnte in der Absicherung der ‚Brückenzeit‘ aus Mittagessen, Freier Zeit und Hausaufgabenhilfe ihren praktischen Ausdruck finden.

Warum aber ein Verein? Die Institution des Vereins bietet die Chance einer gleichrangigen, lebensweltlichen und demokratischen Verständigung aller Beteiligten (Zimmer 1996) über Ziele, Inhalte und Formen einer solchen Ganztagsangebots. In der Institution eines Vereins würde die Pädagogik der kommunalen Jugendbildung in öffentlicher Debatte auf lokaler Ebene diskutiert. Somit käme zum Ausdruck, was Dewey (1966/1993) als performatives Prinzip von Demokratie umrissen hat: Der Vorgang selbst ist zugleich auch Ziel und Ergebnis. Mit einer vereinsrechtlichen Trägerschaft würden neben den materialen Demokratieansprüchen pädagogischer Institutionen auch die formalen Grundprinzipien der Demokratie gestärkt und ausgeweitet und gleichzeitig zur Grundlage zukunftsweisender ganztägiger Bildungsinstitutionen gemacht.

Zur Umsetzung des Modells empfiehlt sich die Umverteilung schulischer, aber außerunterrichtlicher Ressourcen (Schulsozialarbeit im engeren Sinne, Neigungskurse, AG's u. ä.) in den fachlich dafür angemessenen Bereich der außerschulischen Pädagogik. Aus den so frei werdenden Mitteln könnte ein lokaler, dritter Topf neben den reinen Schul- und Jugendhilfemitteln gebildet werden, über den der Trägerverein entscheidet oder der von Stadtteilkonferenzen o. ä. verwaltet werden könnte.<sup>10</sup> An die Mittelverteilung wären zunächst drei Auflagen zu knüpfen:

1. Für Schulen und Jugendeinrichtungen würde die Aufgabe gestellt, innerhalb eines bestimmten Zeitraumes mindestens eine entsprechende lokale Partnereinrichtung zu finden, mit deren Hilfe außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag eingerichtet werden können.
2. Je nach Größe der Schule würden einige Lehrer von einem Teil ihrer Unterrichtswochenstunden zugunsten von Beratung, Einzelfallhilfe, Unterstützung und Stadtteilkoordination entlastet (denn Lehrer sind in den meisten Fällen die - nach den Eltern - wichtigsten Kontaktpersonen für Kinder und Jugendliche).
3. Die Einrichtungen der Jugendarbeit müssten schulbezogene Freizeitangebote schaffen, für die sie Mittel aus den bisherigen außerunterrichtlichen Zuwendungen für Schulen erhalten.

Ein solches Vorgehen hätte mehrere, sich gegenseitig verstärkende Effekte:

- Beide Institutionen konzentrierten sich auf ihre Hauptaufgaben: den Unterricht bzw. die Jugendarbeit.
- Beide Institutionen hielten in Form ihrer Zusammenarbeit das Moment von Verpflichtung wach, ohne das Prinzip von Freiwilligkeit preiszugeben.
- Situativ kümmerten sich einzelne engagierte Lehrer nach wie vor außerhalb des Unterrichts um einzelne, zeitweilig unterstützungsbedürftige Schüler.
- Systematisch setzte sich schulische Personal mit dem außerschulischen Umfeld ihrer Schüler auseinander und das sozialpädagogische Personal mit dem Schulthema im Alltag ihrer Klientel.
- Schulen und Jugendeinrichtungen würden wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen.
- Das erzielte höhere finanzielle und statusbezogene Gleichgewicht spiegelte die bildungstheoretische Gleichrangigkeit der Institutionen wider.

---

<sup>10</sup> Voraussetzung wäre natürlich die längst überfällige Angleichung der Grenzen von Schulverwaltungsbezirken und Jugendhilfeplanungsregionen u. ä. Zur Kommunalisierung von Schulen aus bildungstheoretischer Sicht siehe Meyer (2003).

In einer solchen Form der arbeitsteiligen oder vereinsrechtlichen Trägerschaft wäre die kommunale Jugendbildung als gemeinsame Basis und Aufgabe schulischer und außerschulischer Pädagogik institutionalisiert.

Das könnte man dann auch Ganztagsbildung nennen.

## Literatur

Bundesjugendkuratorium (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben (hrsg. v. Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U.). Opladen

Coelen, T. (2002a): „Ganztagsbildung“. Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis 1/02, S. 53-66

Coelen, T. (2002b): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt a. M. u. a.

Coelen, T. (2004): Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartnuß, B./Maykus, St. (Hg.): Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, S. 242-263

Deinet, U. (Hg.) (1996): Schule aus - Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Nachdruck der 3. Auflage). Weinheim

Hurrelmann, K. (1996): Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In: sozialmagazin. Heft 1, S. 16-21

Ito, Toshiko (1997): Zwischen „Fassade“ und „wirklicher Absicht“. Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan. In: ZfPäd 3/97, S. 449-466

Meyer, M. (2003): Kommunale Schulpädagogik für Europa? Ein problemgeschichtlicher Rückblick auf das pädagogische Werk Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. In: Peters, L./Coelen, T./Mohr, E. (Hg.): Kommune heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik, Frankfurt a. M. u. a.

Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004a) (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden

Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004b) (Hg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Wilfried Bos u. a., Bd. 5.). Waxmann (i. D.)

Prüß, F./Bettmer, F. (1996): Schule und Jugendhilfe - neue Kooperationschancen im Osten?. In: Flösser, G./Otto, H.-U./Tillmann, K.-J.: Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen, S. 238-252.

Rauschenbach, Thomas/Otto, Hans-Uwe (2004): Die neue Bildungsdebatte - Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?. In: Dies. (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 9-33

Richter, H. (1998): Sozialpädagogik - Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen - Institutionen - Perspektiven der Jugendbildung. Frankfurt a. M. u. a.

Richter, H. (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung, Frankfurt a. M. u. a.

Sturzenhecker, Benedikt (2004): „Wir machen Ihnen ein Angebot, das Sie ablehnen können“ - Die nichtmafiosen Strukturbedingungen der Institution Jugendarbeit und ihre Bildungsfunktion (Vortrag auf der Fachtagung „Die Zeiten ändern sich ...“ Annäherungen an Theorie und Funktionsbestimmungen einer zeitgemäßen Kinder- und Jugendarbeit, Akademie Loccum, 5.-7.5.04)

Taki, Mitsuri (2004): Ganztagschule in Japan. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (2004b) (Hg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (Studien zur International



- und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Wilfried Bos u. a., Bd. 5.). Waxmann, S. 57-62 (i. D.)
- Thiersch, H. (2004): Bildung und Soziale Arbeit. In: Otto, H-U./Rauschenbach. T.: Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 237-252
- Vogel, P. (2004): Zum Gebrauch des neuhumanistischen Wortes „Bildung“. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden, S. 33-39
- Zimmer, A. (1996): Vereine - Basiselement der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte-Sektor-Perspektive. Opladen