

Coelen, Thomas

## Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis

Hansel, Toni [Hrsg.]: *Ganztagsschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 56-85. - (Schulpädagogik; 7)*



Quellenangabe/ Reference:

Coelen, Thomas: Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: Ganztagsschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 56-85 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34163 - DOI: 10.25656/01:3416

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34163>

<https://doi.org/10.25656/01:3416>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**CENTAURUS**  
Verlag & Media KG

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **GANZTAGSSCHULE. HALBE SACHE – GROßER WURF?**

**Schulpädagogische Betrachtung eines  
bildungspolitischen Investitionsprogramms**

Toni Hansel (Hg.)



**Centaurus Verlag  
Herbolzheim 2005**

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek  
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0614-2

**ISSN 1616-7414**

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.*

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2005

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Hinterzarten  
Satz: Vorlage des Herausgebers  
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

# Disposition

Seite

1	<b>Vorwort</b>	7
2	<b>Grußwort des Dekans der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Sucharowski</b>	
	<b>Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms</b>	11
2.1	Literatur	13
3	<b>Eröffnung des Symposiums durch den Studiendekan der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Nieke</b>	
	<b>Ganztagsschule als Bestandteil von Ganztagsbildung</b>	14
3.1	Literatur	18

## **Perspektiven einer revitalisierten Reformidee**

4	<b>Toni Hansel</b>	
	<b>Ganztagsschule – Angebot für eine Optimierung von Unterrichtsversorgung und Unterrichtsqualität</b>	20
4.1	Vorbemerkung	20
4.2	Ganztagsschule - nicht Erweiterung, sondern Vertiefung des Schulzweckes	23
4.3	Voraussetzungen für die Einrichtung von Ganztagschulen	25
4.4	Schulpädagogische Gestaltungsgrundsätze der Ganztagschule	26
4.5	Fazit	29
4.6	Literatur	32

5	<b>Harald Ludwig</b>	
	<b>Ganztagsschule und Reformpädagogik</b>	<b>33</b>
5.1	Reformpädagogik ohne Bedeutung für eine moderne Ganztagsziehung?	34
5.2	Beiträge der deutschen Reformpädagogik zu Konzeption und Realisierung moderner Formen der Ganztagschule	39
5.2.1	Die Bedeutung der deutschen Landerziehungsheime	39
5.2.2	Die Bedeutung der Wald- und Freiluftschulbewegung	43
5.2.3	Die Bedeutung der Arbeitsschulbewegung	48
5.2.4	Die Bedeutung der Schulpädagogik Herman Nohls	50
5.3	Reformpädagogisch gestaltete Ganztagschule als Schule der Zukunft?	52

## **Ganztagsschule und gesellschaftliche Vernetzung**

6	<b>Thomas Coelen</b>	
	<b>Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis</b>	<b>56</b>
6.1	Zur Idee hinter dem Begriff ,Ganztagsbildung	57
6.2	Unterscheidung von Ganztagschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung	58
6.3	Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe	61
6.4	Zwischenbetrachtung: Bildung 2030	69
6.5	Ganztagsbildung zwischen System und Lebenswelt	70
6.6	Offene Fragen und Perspektiven für die weitere Forschung	80
6.7	Literatur	81
7	<b>Stefan Küpper</b>	
	<b>Die Bedeutung der Ganztagschule für den Wirtschaftsstandort Deutschland</b>	<b>86</b>

# Ganztagsschule als bildungspolitische Option

<b>8</b>	<b>Michael Becker/Ute Debold</b>	
	<b>Entwicklungsschub für Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern als landespolitische Aufgabe nach PISA</b>	<b>102</b>
8.1	Einleitung	102
8.2	Die Ganztagsschule in gebundener Form	104
8.3	Das Evaluierungsprogramm Mecklenburg-Vorpommern	107
8.4	Probleme, Notwendigkeiten und Möglichkeiten dieser Schulform	108
8.5	Ziele und Kriterien der pädagogischen Konzepte	112
8.6	Grundpositionen der Unterrichtsgestaltung an Ganztagsschulen	114
8.7	Resümee	117
<b>9</b>	<b>Jörg-Dieter Gauger</b>	
	<b>Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit</b>	<b>119</b>
9.1	Zur Spannung zwischen Schulpädagogik und Bildungspolitik	119
9.2	Bildungspolitik ohne Profil	120
9.3	Wie man eine schulpolitische Debatte inszeniert	121
9.3.1	Die positive Etablierung des Begriffs/Themas „Ganztagsschule“ in Medien und Öffentlichkeit	123
9.3.2	Plausible Argumente finden	129
9.3.3	Der Jubelchor	137
9.4	Finanzielle Anreize	138
9.5	Permanente Erfolgsmeldung	140

# Neue Wege aus dem schulpraktischen Reformstau?

10	<b>Angela Schulz</b>	
	<b>Ganztagsschulen und die richtige Antwort auf PISA: Ein Erfahrungsbericht</b>	<b>146</b>
11	<b>Bernd Ostermeyer</b>	
	<b>Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung auf dem Prüfstand schulpraktischen Alltagshandelns</b>	<b>152</b>
11.1	Jugend und Schule in veränderter Gesellschaft	152
11.2	Was kann und was soll Schule leisten?	154
11.3	Ganztagsschulen und Ganztagsbetreuung realistisch betrachtet	157
11.4	Zum Umgang mit dem 'Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung im schulischen Alltag'	161
12	<b>Eckhardt Preuß</b>	
	<b>Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagschule</b>	<b>164</b>
12.1	Vorbemerkung zur Problematik und Inhalt des Themas	164
12.2	Die Welt der Kinder heute als Herausforderung für die Neugestaltung von Schule (Halbtags-Ganztagsschule) und Unterricht im Blick auf den Baustein „Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung“	166
12.3	Pädagogisches Sehen und „pädagogisches Verstehen“ (W. Klafki) - kritische Anmerkungen zu den alten und neuen Grundschulrichtlinien von NRW 1985 und 2003	168
12.3.1	Zentrale Aussagen der Richtlinien von 1985 anhand der „doppelten Reckstange“	169
12.3.2	Zentrale Aussagen der Richtlinien 2003 anhand einer „normierten“ Reckstange“	170
12.4	Fünf grundlegende Ziele der Leistungserziehung in Korrespondenz zu den fünf Tätigkeiten des Kindes	173
12.5	Leisten als Prozess und als anforderungsbezogenes Ergebnis	175

12.6	Pädagogische Leistungsbeurteilung im Sinne und in der Ausgestaltung von Lernentwicklungsberichten	177
12.7	Literatur	179

## **Kulturelle Netzwerke und schulische Verantwortung**

### **13 Eckart Pankoke**

	<b>„Offene Ganztagsschule“ und „Kulturen der Verantwortung“. Netzwerke und Lernprozesse schulischer Selbststeuerung</b>	<b>182</b>
13.1	Schul-Geschichte(n)	182
13.2	Neue Perspektiven und Horizonte	184
13.3	Selbstgestaltung neuer Zeiten und Räume	185
13.4	Projekt-Partnerschaften	187
13.5	Außerschulische Kooperations-Partner	187
13.6	Entwicklungs-Strategien der Schulreform	190
13.7	Selbständigkeit und Selbststeuerung der Organisations- und Relationsentwicklung	191
13.8	Offene Schule und aktive Öffentlichkeit	195
13.9	(Inter-)kulturelle Netzwerke und Lernprozesse	196
13.10	Bilanz und Perspektive	197

### **14 Cristina Allemann-Ghionda**

	<b>Ganztagsschule internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie?</b>	<b>199</b>
14.1	Einleitung	199
14.2	Das internationale Panorama	200
14.2.1	Zur Entstehung der Volksschule für die Massen	200
14.2.2	Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl)	202
14.2.3	Bedingungen und Organisation der vorschulischen Erziehung	203
14.3	Frankreich: Die Ganztagsschule als historisch gewachsenes, politisches, überparteiliches Konzept	205
14.3.1	Das Vermächtnis der Französischen Revolution	205
14.3.2	Ab dem dritten Lebensjahr ganztags in der Schule	207

14.3.3	Erwerbstätige Mütter – akzeptiert	209
14.3.4	Vorschulerziehung und Chancengleichheit	209
14.3.5	Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht	210
14.3.6	Kommentar	211
14.4	Pädagogische Argumente – kulturell gebunden oder transnational?	212
14.4.1	Politische und soziale Argumente, psychologische und pädagogische Theorien	212
14.4.2	Die Ganztagsschule in Italien	214
14.4.3	Ganztagsschule in der Schweiz	216
14.4.4	Ganztagsschule in Russland	217
14.5	Schluss	219
14.6	Literatur	222
<b>15</b>	<b>Toni Hansel</b>	
	<b>Was leistet Ganztagsschule?</b>	<b>224</b>
15.1	Vorbemerkung	224
15.2	Modellalternativen ganztagsschulischer Förderung	226
15.3	Welche Erwartungen verbinden sich mit der Einrichtung von Ganztagsschulen?	229
15.4	Wachsender Konsens	232
15.5	Was leistet die Ganztagsschule, was die Halbtagschule nicht leisten kann?	235
15.6	Fazit	248
15.7	Literatur	248
<b>16</b>	<b>Autorenspiegel</b>	<b>250</b>
<b>17</b>	<b>Namensregister</b>	<b>253</b>

## 6 Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis

### Zur Grundlegung der Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen

In der aktuellen Bildungsdebatte werden ‚Ganztagsschule‘ und ‚Ganztagsbildung‘ entweder synonym verwendet, oder ‚Ganztagsschule‘ wird als Organisationsbegriff und ‚Ganztagsbildung‘ als zugehöriger Theoriebegriff aufgefasst.<sup>1</sup> Dieses, nur scheinbar rein semantische Missverständnis soll hier in sechs Schritten geklärt und somit „Ganztagsbildung“ (COELEN 2002b) theoretisch gerahmt werden. Mit diesem Ziel wird zuerst die theoretische Idee skizziert, die hinter dem Begriff steht und diese dann von ‚Ganztagsschule‘ sowie von ‚Ganztagsbetreuung‘ unterschieden. Anschließend wird mit ‚Ganztagsbildung‘ an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe angeknüpft. An eine kurze, in die Zukunft gerichtete Zwischenbetrachtung schließen weiterführende institutions- und identitätstheoretische Überlegungen an. Der Artikel endet mit Perspektiven für die weitere Forschung. Im Kern geht es um die Begründung eines Vorschlags, wie eine integrierte Form von Aus- und Identitätsbildung auf kommunaler Basis institutionell konkretisiert und somit sowohl Quali-

---

<sup>1</sup> So z.B. im Titel der Fachtagung vom 12.-14.05.04 in der Evangelischen Akademie in Bad Boll: „Ganztagsschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperation“ bzw. im Vortrag von HOLTAPPELS auf derselben Tagung: „Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen“, aber auch in den Expertenanhörungen zum Zwölften Jugendbericht von Olk (2004) und Scherr (2004b).

kation als auch Partizipation in einer zugleich demokratischen und kapitalistischen Gesellschaft ermöglicht werden könnten.

## 6.1 Zur Idee hinter dem Begriff ‚Ganztagsbildung‘

Der hier dargelegte Vorschlag zur Begründung und Gestaltung ‚ganztägiger Bildung‘ für Kinder und Jugendliche mündet in einer Institutionalisierungsform, die Bildung in ihrer Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung mittels Qualifikation und Partizipation ermöglichen soll. Dieser Vorschlag steht im Gegensatz zur Einführung der aktuellen Bildungsdebatte auf Lernleistungen oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. auf Ganztagsschule oder Ganztagsbetreuung.<sup>2</sup> Unter „Ganztagsbildung“ sind vielmehr solche Institutionalisierungsformen zu verstehen, die formelle und nicht-formelle Bildung durch die komplementären Kernelemente Schulunterricht und Jugendarbeit unter Beibehaltung ihrer jeweiligen institutionellen Eigenheiten zu einem integrierten Ganzen gestalten (vgl. COELEN 2002b, S. 53; OTTO/COELEN 2004).

Nun lassen sich allerdings Worte wie ‚Ganztagsbildung‘ oder ‚ganztägige Bildung‘ nur in Anführungszeichen verwenden, weil weder ein Vor- und ein Nachmittag den ganzen Tag ausmachen, noch Bildung um 15, 16 oder auch 18 Uhr beendet ist und auch nicht nach dem 10., 12. oder 13. Schuljahr: Die anderen – neben, vor und nach Schule und Jugendhilfe – ebenfalls z.T. bildenden Institutionen wie Familie, *Peer groups* und Medien können in ihren Wirkungen nicht ignoriert werden.<sup>3</sup> Damit ist

---

<sup>2</sup> So die beiden Kernziele bzw. Institutionsbegriffe des „Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003-2007), jenes so genannten ‚4-Mrd-Projekts‘ der Bundesregierung zum Ausbau von Ganztagsschulen. Zur Darlegung der gesellschaftlichen Notwendigkeit ganztägiger Einrichtungen siehe HOLTAPPELS (2005, S.123).

<sup>3</sup> Damit wird an die weite Fassung des Institutionsbegriffs angeschlossen, wie sie in der Sozialpädagogik beispielsweise von BAACKE (1985), BÖHNISCH (1992) oder RICHTER (1998) vertreten wird, die ihrerseits den in der Schulpädagogik verbreiteten engen Begriff ablehnen, unter den „lediglich strukturierte Organisationen mit materiellem Apparat“ fallen (TILLMANN 2004a, S. 290, Fußnote 18).

auch gleich eine erste, sehr allgemeine Bestimmung des Bildungsbegriffs vorgenommen: als allgegenwärtig möglicher Verschränkung universeller, abstrakter, genereller Bestimmungen von Selbst und Welt mit den einmaligen, konkreten, besonderen Bestimmungen von Individualität, Einmaligkeit und Eigentümlichkeit. Diese Begriffsbestimmung umfasst untrennbar sowohl einen Entwicklungsgang, einen Prozess, als auch eine abschließende Gestalt, ein Produkt (vgl. LANGEWAND 2000, S. 69). Auch die formalen (das ‚Wie?‘) und materialen Aspekte (das ‚Was?‘) von Bildung lassen sich zwar in der Praxis unterschiedlich stark betonen, aus Subjektsicht aber ist Bildung immer ein Ganzes (vgl. KLAFKI 1963, S. 43).

Trotz seiner Ungenauigkeit eignet sich das Chiffre ‚Ganztagsbildung‘ als begriffliche Verdichtung für *eine* von zahlreichen möglichen Institutionalisierungsformen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe.<sup>4</sup> Wenngleich ‚Ganztagsbildung‘ bisher größtenteils für einen programmatischen Hinweis bzw. eine politische und professionsorientierte Forderung steht (vgl. ANDRESEN 2004, S. 42), birgt das Wort auch eine *theoretische* Provokation (vgl. ebd., S. 49), die hier weiterformuliert wird – eine Klärung des gesamten Bildungsbegriffs, jener „intellektuellen Fessel“ der Erziehungswissenschaft (ebd., S. 50), kann und soll damit jedoch nicht erreicht werden.

## 6.2 Unterscheidung von Ganztagsschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung

Die Unterscheidung der Begriffe ‚Ganztagsschule‘, ‚Ganztagsbetreuung‘ und ‚Ganztagsbildung‘ soll zu Beginn anhand dreier Grafiken dargestellt werden (die Längsausdehnungen der Grafiken symbolisieren Tageszeitspannen zwischen ca. 8

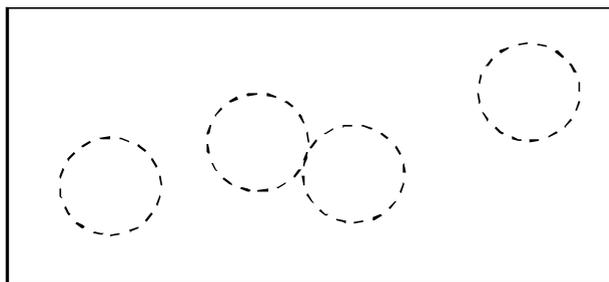
---

<sup>4</sup> Zum Stand der Kooperationen zwischen Schule und Jugendhilfe siehe HARTNUB/MAYKUS (2004) und systematisierend OELERICH (1996) in dem Sammelband von FLÖSSER/OTTO/TILLMANN (1996), der angesichts des „deutsch-deutschen Übergangs“ eine Bestandsaufnahme der Verhältnisse zwischen Jugendhilfe und Schule in Ost und West umfasst.

und ca. 16 Uhr). Die theoretische Begründung dieser konzeptionellen Konkretisierung – welche an dieser Stelle vielleicht etwas voreilig erscheinen mag – wird im Folgenden nachgeliefert. Dort werden vor allem die in den Begleittexten zu den Abbildungen verwendeten Begriffe ‚formelle‘ und ‚nicht-formelle‘ Bildung weiter unten definiert. Zunächst geht es lediglich darum, dass ‚Ganztagsbildung‘ nicht als Synonym zur ‚Ganztagschule‘ missverstanden wird und auch nicht als Theoriebegriff von ganztägigen Betreuungsformen:<sup>5</sup>

1. Im Typus der klassischen, gebundenen ‚Ganztagschule‘ sind ‚nicht-formelle‘ Bildungsbereiche (in den Grafiken durch runde Formen symbolisiert) in den überwiegend ‚formellen‘ Rahmen der schulischen Organisation ‚inkorporiert‘ (vgl. BMBF 2004, S. 33) und beide Modi zeitlich rhythmisiert (die gestrichelten Linien deuten die eingeschränkte Eigenständigkeit an). Die Trägerschaft dieses Typs liegt weitgehend bei den Bundesländern (bis auf die kommunale, so genannte ‚äußere‘ Schulträgerschaft).

**Abb. 1. Ganztagschule: inkorporativ**



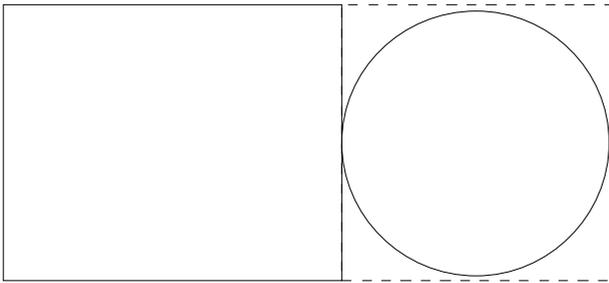
Träger: Land

---

<sup>5</sup> Wenn ‚Ganztagschule‘ und ‚Ganztagsbetreuung‘ von ‚Ganztagsbildung‘ abgegrenzt werden, müsste eigentlich auch der Unterschied zum Wort ‚Ganztagsförderung‘ herausgearbeitet werden, welches das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gewählt hat. Jedoch ist dieser Begriff bisher nirgendwo ausformuliert. Es ist zu vermuten, dass damit die individuelle Entwicklungsförderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen gemäß § 1 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJH) im Kontext der Schulzeit gemeint ist.

2. Im gegenwärtig am meisten verbreiteten Typus der ‚Ganztagsbetreuung‘<sup>6</sup> wird an die hauptsächlich ‚formell‘ gestaltete Vormittagsschule eine ‚nicht-formelle‘ Nachmittagsbetreuung angehängt – mit ganz wenigen personellen und inhaltlich-methodischen Berührungspunkten. Die Trägerschaft ist zumeist auf Bundesland und Kommune verteilt, wobei der rechtliche Gesamtrahmen häufig durch den Status einer Schulveranstaltung gezogen wird.

**Abb. 2. Ganztagsbetreuung: additiv**



Träger: Land/Kommune

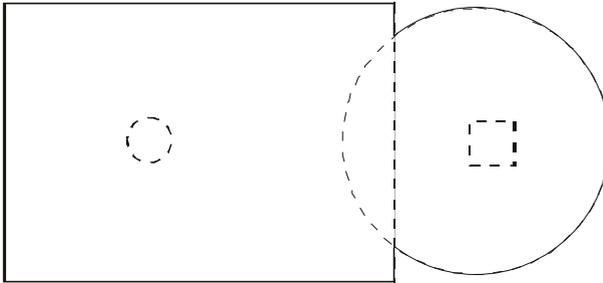
3. Während diese beiden Typen – selbstverständlich in zahlreichen Zwischenvarianten – empirisch vorfindbar sind, ist das Konzept der ‚Ganztagsbildung‘ bisher nur in wenigen Beispielen umgesetzt worden: Wie im Typus der Ganztagschule sind auch hier ‚formelle‘ und ‚nicht-formelle‘ Bildungsbereiche systematisch miteinander verschränkt, und wie in der Ganztagsbetreuung haben sie ihre Schwerpunkte auf dem Vor- bzw. dem Nachmittag. Die qualitativen Unterschiede bestehen einerseits in der systematisch angelegten personellen und inhaltlich-methodischen Verschränkung der beiden Bereiche (regelmäßig mittags sowie punktuell vor- und nachmittags) und andererseits in der Beibehaltung der institutionellen Eigenständigkeiten (die sich auch räumlich ausdrücken kann) und damit der bildungswirksamen Strukturprinzipien

---

<sup>6</sup> Aktuell sind die allermeisten der neu entstehenden Einrichtungen additive Ganztagsbetreuungen, während die seit Jahren bestehenden, traditionellen Ganztagschulen nun auf dieses neue Ausstattungsniveau runtergestuft werden (z.B. in Hamburg).

beider Bereiche. Das Konzept sieht ferner – wie international üblich – eine kommunale Trägerschaft des schulischen Anteils und die Gründung eines gemeinsamen Trägervereins zur Gewährleistung des Ganztagsangebots vor.<sup>7</sup>

**Abb. 3. Ganztagsbildung: integrativ**



Träger: Kommune/Verein

Diese – aus heuristischen Gründen etwas schematische – Unterscheidung dreier Ganztagskonzepte wird nun vor dem Hintergrund verschiedener Bildungsbegriffe beleuchtet.

### 6.3 Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe

Bildung ist – auch darin ist ANDRESEN (2004, S. 41) zuzustimmen – eine „fragile Denkfigur von hoher Wirkung (...), deren Ästhetik offenbar fasziniert, deren Befreiungsversprechen Flügel verleiht und deren Exklusivität in die Schranken weist“. Der Begriff ‚Ganztagsbildung‘ spielt ebenfalls mit dieser Faszination und diesem Versprechen; zugleich ist jedoch das dahinter liegende Erkenntnisinteresse auf eine Revision der vielfach vorhandenen Exklusivität des Bildungsbegriffs gerichtet: Bildung ist

---

<sup>7</sup> Zur ausführlichen Herleitung des Konzepts aus einer historischen und systematischen Verhältnisbestimmung von schulischer und außerschulischer Pädagogik siehe COELEN (2002a).

mehr als Schule, aber Schule ist auch mehr als Unterricht, genauso wie Jugendarbeit mehr ist als Betreuung (vgl. BUNDESJUGENDKURATORIUM 2002, S. 159-173). Damit verbunden ist zugleich die begriffsbezogenen Absicht, die gestufte Exklusivität von Bildungs*institutionen* einzudämmen; somit reiht sich die ‚Ganztagsbildung‘ ein in die Perspektiven der Kritischen Theorie auf ein autonomes Subjekt, die Bedingungen für seine Mündigkeit und eine emanzipierte Gesellschaft.

Die Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe beginnen mit der Unterscheidung zwischen ‚formeller‘ und ‚nicht-formeller‘ Bildung, die im Zuge der Diskussion um die Einführung der Ganztagschule breit diskutiert wird (siehe dazu OTTO/RAUSCHENBACH 2004).

### **Formelle und nicht-formelle Bildung**

Den Begriff ‚formelle Bildung‘ beziehe ich auf Institutionalisierungsformen, die curricular gestuft, oft verpflichtend, zertifizierbar strukturiert und für weitere Zugänge berechtigend organisiert sind. Aus Sicht des Subjekts stehen hier Ergebnis- und Produktorientierungen im Vordergrund, um die durchlaufenen Bildungsprozesse und erreichten Bildungsergebnisse in zweckrationaler Absicht verwerten zu können.

Hingegen sind mit dem gleichermaßen institutions- wie subjektbezogenen Begriff ‚nicht-formelle Bildung‘ solche *settings* gemeint, 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 Subjekts überwiegen hier Verlaufs- und Prozessorientierungen in wertrationaler Einstellung. Formelle und nicht-formelle Bildungsmodi stehen als notwendige Komponenten der materiellen und symboli-

schen Reproduktion demokratisch-kapitalistischer Lebensverhältnisse in einer dialektischen Beziehung.<sup>8</sup>

In der Praxis findet selbstverständlich auch nicht-formelle Bildung im Rahmen schulischer Organisationen statt (z.B. in Arbeitsgemeinschaften), und umgekehrt sind auch formelle *settings* in außerschulischen Institutionen anzutreffen (z.B. in Form von Jugendgruppenleiterlizenzen); es wäre deshalb falsch, die Modi mit den Institutionen in eins zu setzen, es lassen sich lediglich verschiedene Mischungsverhältnisse und Schwerpunkte ausmachen.<sup>9</sup>

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, S. 165). Bisher ist aber zu wenig deutlich geworden, was eine solchermaßen verstandene ‚informelle Bildung‘ von Sozialisation unterscheidet (vgl. VOGEL 2004, S. 37). An der Differenz zwischen Sozialisation und Bildung festzuhalten scheint aber sinnvoll, wenn man den Prozess der kontextabhängigen Persönlichkeitsentwicklung auf den Ebenen Subjekt, Interaktion, Institution und Gesellschaft (vgl. TILLMANN 2004a, S. 10) unterscheiden will von einem Prozess, in dem sich „geistige Eigentätigkeiten beobachten“ lassen, die „gegen Vereinseitigungen wirken“ und z.T. „mit Widerständen einhergehen“ (RICHTER 1998, S. 18). Deshalb ist es vorerst treffender, den Begriff ‚informelle Bildung‘ synonym zu ‚nicht-formelle Bildung‘

---

<sup>8</sup> In Übertragung des Habermasschen Begriffs von Öffentlichkeit (1993), lässt sich sagen, dass auch Bildung auf dem Zusammenspiel zwischen formellen und nicht-formellen (d.h. ‚nicht-vermachteten‘) Arten der subjektiven Willensbildung gründet.

<sup>9</sup> So muss wohl auch VOGELS (2004, S. 38) etwas hinterhältige Frage danach, wie man eigentlich Effekte nicht-formeller Bildung feststellen könne, mit dem Hinweis relativiert werden, dass dasselbe Problem in Bezug auf formelle Bildung besteht: Auch Lernleistungstests, wie z.B. PISA, stellen Performanzen fest – inwiefern sie Effekte formeller Bildungsarrangements sind, kann auch dort nur vermutet bleiben.

zu verwenden und beide zusammen sowohl dem formellen Modus als auch Sozialisationsprozessen gegenüberzustellen.

### **Bildung als Einheit von Kulturwissen, Alltagskompetenz, Sozialintegration und Persönlichkeitsentwicklung**

In Erweiterung der soeben getroffenen Unterscheidung zwischen formeller und nicht-formeller Bildung skizzieren RAUSCHENBACH/OTTO (2004, S. 20-23) vier „Zielperspektiven“ für einen „modernen Bildungsbegriff“: a) Vermittlung von kulturellem Wissen, b) Aneignung von materiell-praktischen Alltagskompetenzen, c) soziale Integration (z.B. durch partizipative Formen) und d) Persönlichkeitsentwicklung (in Gestalt sozialen und selbstreflexiven Lernens). Dem folgend lassen sich die verschiedenen Bildungsinstitutionen anhand ihrer funktionalen Schwerpunkte verorten: Die Schulen sind näher an den Perspektiven „kulturelle“ und „materielle Reproduktion“ (ebd., S. 20 u. 21) – allerdings unter der Voraussetzung, dass die zweite Achse um den Aspekt der ökonomischen Verwertbarkeit von formalisierten Bildungsprozessen erweitert wird –, und die Einrichtungen der Jugendarbeit sind näher an den Perspektiven ‚Sozialintegration‘ und ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ anzusiedeln.

### **Bildung als Zielkonzept für eine demokratische Identitätsbildung**

Die deskriptive Ausdifferenzierung des Bildungsbegriffs – wie z.B. in vier Zielperspektiven, aber in andere Dimensionen – kann nicht darüber hinweg täuschen, dass Bildung, wie VOGEL (2004, S. 37) herausgestellt hat, immer normativ und programmatisch zu fassen ist. So lässt sich die eigentümliche quasi-anthropologische Verschränkung von Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung, die wir Bildung nennen (vgl. THIERSCH 2004, S. 239), unter den Rahmenbedingungen der Moderne beispielsweise als kritische Selbsttätigkeit im Hinblick auf ein gutes und gelingendes Leben begreifen, d.h. als Zielkonzept für die Entwicklung von Identität in einer demokratischen Gesellschaft (vgl. ebd., S. 241). Moderne Bildung ist deshalb immer *politische* Bildung im Sinne einer demokratischen Praxis, die allen Akteuren die Parti-

zipation an den gesellschaftlichen Vorgängen ermöglicht (SÜNKER 2003, S. 25).<sup>10</sup> Gleichzeitig haben aber Ziele demokratischer Bildung nur Chancen, „wenn die Individuen sie als Teil ihres Glücks verstehen“ (BRUMLIK 2002, S. 56). Deshalb ist die Frage konsequent, über welche Charaktereigenschaften Bürger verfügen müssen, um an demokratischen Institutionen und den ihnen entsprechenden Öffentlichkeiten teilnehmen zu können (ebd., S. 27)<sup>11</sup>, ebenso aber die den Kreis schließende Frage, welche Standards Institutionen, Inhalte und Werte erfüllen müssen, wenn sie demokratisch genannt werden wollen (vgl. RHYN 2003).

Auf diesem Wege gelangt man – noch einmal vorläufig – zurück auf die Komplementarität der Bildungsanteile in Schule und Jugendarbeit: Wie bereits erwähnt, treten beide Modi, formelle und nicht-formelle Bildung, in beiden Institutionen auf (selbstverständlich auch noch in weiteren), aber beide können den Rahmen, der durch den Bildungsbegriff skizziert ist, jeweils für sich allein nicht vollständig ausfüllen: Die Schule thematisiert einen fachlich segmentierten Ausschnitt aus kulturellem Wissen und Alltagskompetenz; dagegen steht die Jugendarbeit mitten im Leben, und gerade deshalb brechen sich ihre Bildungsanteile an Unterstützungs- und Förderfunktionen sowie – deutlicher in anderen Feldern der Jugendhilfe – mit Hilfs- und Kontrollfunktionen (vgl. TREPTOW 2004a, S. 120-123). Die Konsequenz aus der Wahrnehmung von jeweils eingeschränkten Möglichkeiten wäre entweder die Erweiterung der Institutionen um gerade diejenigen Aufgaben, die in ihnen bisher nicht abgedeckt sind (zugespitzt formuliert: eine organisatorische Allmachtsphantasie), oder eine institutionelle Einsicht in die je eigenen systematischen Grenzen und die

---

<sup>10</sup> SÜNKER nennt als zur Teilhabe notwendig: institutionell abgesicherte Chancengleichheit, lebensnahe Demokratieerfahrungen und mündliche Gespräche; zu dieser Gesprächsform des „pädagogischen Diskurses“ siehe genauer RICHTER (1991); zur gesellschaftspolitischen Bildung in der Jugendarbeit siehe SCHERR (2004a).

<sup>11</sup> BRUMLIK erörtert dazu die Tugenden Gerechtigkeit, Mut, Glaube, Liebe, Hoffnung und Freundschaft. Zur *democratic education* siehe GUTMANN (1999).

Sinnhaftigkeit komplementärer Ergänzung unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft.<sup>12</sup>

### **Bildung als Einheit von Qualifikation und Partizipation**

Allerdings ist unsere Gesellschaft neben ihrer demokratischen Verfasstheit auch durch ihre kapitalistische Wirtschaftsweise geprägt – mit allen Entfremdungen, die damit einhergehen, bzw. mit allen Defiziten, die darin zu verzeichnen sind, sowie darüber hinaus mit allen Widersprüchen zwischen diesen beiden Grundprinzipien: Während die materiellen Reproduktionsoptionen größtenteils auf dem Arbeitsmarkt gehandelt werden, vollzieht sich die symbolische Reproduktion vor allem in den Bereichen (Alltags-)Kultur, Gesellschaft und Person. Jedoch wirkt die vorherrschend zweckrationalen Handlungsorientierung aus den Subsystemen Wirtschaft und Verwaltung ‚kolonialisierend‘ in die auf Verständigungsorientierung angewiesenen Bereiche der Lebenswelt<sup>13</sup>, die ihrerseits eine systemrelativierende, ebenfalls über das Rechtsmedium wirksame „kommunikative Macht“ besitzen.<sup>14</sup>

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Bildungsbegriff, den RAUSCHENBACH/OTTO (2004) in vier Zielperspektiven ausdifferenziert haben, in zwei Komplementären zusammenfassen: ‚Ausbildung‘ (mit den Perspektiven ‚kulturelle‘ und ‚materielle

---

<sup>12</sup> Als Beispiel für eine solche schulorganisatorische Allmachtsphantasie mag das Resümee dienen, das zum Abschluss der internationalen Tagung des DIPF „Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen“ am 1.-2.12.03 in Frankfurt a.M. gezogen wurde, denn die darin genannten Zielaspekte zeigen – erst recht durch ihre Reihenfolge – den umfassenden Anspruch, der mit der (Ganztags-)Schule verbunden ist: 1. Verhaltensänderungen, 2. Persönlichkeitsentwicklung, 3. Motivation, 4. soziale Kompetenzen, 5. fächerübergreifende Kompetenzen und erst 6. fachbezogene Kompetenzen. Die Auswahl repräsentiert ein, sich selbst als kritisch-konstruktiv verstehendes, Plädoyer für eine sozialpädagogisch angereicherte Ganztagschule. Unterschätzt werden dabei die organisationslogischen Zwänge der schulischen Institution und ihre Legitimation, und übersehen wird die Eigenlogik der nicht-formellen Bildung, die sich nur eingeschränkt in formalisierten Rahmen nutzen lässt.

<sup>13</sup> In besonders klarer Form hat dies HABERMAS (1995, Bd. 2, S. 539-547) am Beispiel der Schule und der Jugendfürsorge illustriert.

<sup>14</sup> Zum Vermittlungsmedium der Rechtsetzung in einer „deliberativen Demokratie“ siehe HABERMAS (1992).

Reproduktion<sup>15</sup>) und „Identitätsbildung“<sup>15</sup> (mit den Perspektiven ‚Sozialintegration‘ und ‚Persönlichkeitsentwicklung‘).<sup>16</sup>Die beiden Komplementäre Ausbildung und Identitätsbildung verweisen auf die fundamentalen Vergesellschaftungsmodi ‚Arbeit und Interaktion‘, wie sie HABERMAS in seiner Theorie kommunikativen Handelns zugrunde legt. Denn für die Integration bzw. für den Erhalt einer kapitalistischen-demokratischen Gesellschaft ist mindestens zweierlei entscheidend: Qualifikation für den Arbeitsmarkt (oder für weitere formale Ausbildungsstufen) unter kapitalistischen Rahmenbedingungen und Partizipation in der – vom Anspruch her – demokratischen Zivilgesellschaft, deren Funktion u.a. darin besteht, die Kapitallogik zu ‚zähmen‘ (HABERMAS 1992), um die Sinn- und Solidaritätsressourcen nicht vollständig aufbrauchen zu lassen.<sup>17</sup> In genau dieser Funktionsbestimmung besteht auch HABERMAS’ Schritt über die Deskription hinaus, wie sie z.B. anhand von „Zielperspektiven“ (RAUSCHENBACH/OTTO 2004) vorgenommen werden kann, hin zu einer *Kritischen* Theorie pädagogischer Institutionen (die dann möglicherweise auch die oftmals betonte Aufgabe der Jugendarbeit zur ‚Einmischung‘ theoretisch und nicht nur praktisch zu begründen vermag).

### **Funktionsteilung zwischen den Bildungsinstitutionen**

Qualifikation und Partizipation sind also zugleich Basis, Medium und Ziel eines jeden Bildungsprozesses. *In concreto* ist Qualifizierung relativ unstrittig eine der drei Funktionen der Bildungsinstitution Schule (neben ihrer Selektions-/Allokationsfunktion und ihrer Integrations-/Legitimationsfunktion; vgl. FEND 1981, S. 17); von den Institutionen der Jugendhilfe übernimmt in ergänzender Weise vor allem die

---

<sup>15</sup> Der Begriff „Identitätsbildung“ wird hier in der Fassung von DÖBERT/NUNNER-WINKLER (1982) verwendet.

<sup>16</sup> Selbstverständlich wirkt in der Lebenspraxis jede Ausbildung auch identitätsbildend, wie es auch keine Identitätsbildung ohne materiale Inhalte gibt (vgl. KLAFKI 1963, S. 43). Nach NUNNER-WINKLER (1985, S. 90) besteht sogar ein enger korrelativer – nicht entwicklungslogischer – Zusammenhang zwischen moralischer Entwicklungsstufe und gesellschaftskritischen Einstellungen.

<sup>17</sup> Vgl. auch die Unterscheidung zwischen „Qualifikation“ (Verwertbarkeit von Lernerfolgen) und „Kompetenz“ (Fachwissen, Persönlichkeitsentwicklung und verantwortliches Handeln), die der DEUTSCHE BILDUNGSRAT bereits 1974 (S. 65) getroffen hat.

Jugendberufshilfe diese Funktion.<sup>18</sup> Partizipation ist relativ unstrittig eines der Strukturprinzipien der Jugendarbeit in Vereinen/Verbänden und Offenen Einrichtungen (einhergehend mit ihrem Freiwilligkeits- und Selbstorganisationsprinzip); in den Schulen gibt es ebenfalls partizipative Formen in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen, die Übernahme von Ämtern und die Gestaltung des Schullebens. Analog lässt sich nach diesen jeweiligen Schwerpunkten eine „arbeitsbetonende Schulpädagogik“<sup>19</sup> von einer „interaktionsbasierten Sozialpädagogik“ unterscheiden (RICHTER 2001, S. 218).<sup>20</sup>

Nun kann man Bildungsinstitutionen danach charakterisieren, ob in ihnen die quantitativen Zeiteile formeller oder nicht-formeller Arrangements von Bildung überwiegen. Gesellschaftstheoretisch relevanter ist allerdings, welche qualitativen Formen die wert- oder zweckrationalen Handlungsorientierungen der Akteure annehmen. Der systematische Vorteil von Jugendeinrichtungen ist dabei weniger, dass sie ‚Partizipation‘ zum Thema machen,<sup>21</sup> als dass sie qua Strukturprinzipien in sich selbst unhintergebar auf Verständigungsorientierung basieren – sonst *sind* sie nicht (vgl. STURZENHECKER 2004). Der systematische Vorteil von Schulen ist dagegen, dass sie gar nicht anders kann, als ‚Qualifikation‘ durch ihre Kernstruktur des verpflichtenden Unterrichts allen Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen – sonst verliert sie ihre gesellschaftliche Legitimation (vgl. TILLMANN 2003, S. 315).

---

<sup>18</sup> Immer wieder ist, je nach Position bemängelt oder betont worden, dass die allgemeinbildenden Schulen kaum direkte Berufsqualifikation leisten (sollten), jedoch vermitteln sie unbezweifelbar in den allermeisten Fällen Kulturtechniken und Arbeitseinstellungen (vgl. TILLMANN 2004b, S. 170-171).

<sup>19</sup> Mit etymologischen Argumenten kann dieser Benennung entgegengehalten werden, dass Schule in der griechischen Antike gerade das Gegenteil von Arbeit, nämlich Muße, bedeutete. In der Moderne ist diese Herkunft sicherlich nur noch insofern zutreffend, als dass die Schüler von materiellen Reproduktionszwängen befreit sind, nicht aber dahingehend, dass in der Schule nicht gearbeitet würde bzw. die Arbeitsergebnisse nicht auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden müssten.

<sup>20</sup> Wichtig ist dabei im Blick zu behalten, dass alle vier von RAUSCHENBACH/OTTO (2004) genannten Perspektiven teils zur materiellen Reproduktion durch Arbeit (z. B. via Zwecktätigkeit), teils zur symbolischen Reproduktion durch Interaktion beitragen (z. B. via kultureller Tradierung).

<sup>21</sup> Wie z.B. das schulbezogene Projekt der Bund-Länder-Kommission „Demokratie leben und lernen“; grundsätzlich zu „Schülerdemokratie“ siehe PALENTIEN/HURRELMANN (2003).

## 6.4 Zwischenbetrachtung: Bildung 2030

Für den Übergang von den begrifflichen Erörterungen zu einigen weiterführenden Überlegungen zur Rolle von ‚Ganztagsbildung‘ zwischen System und Lebenswelt nutze ich das Zukunftsszenario, das TILLMANN (2003, S. 313-323) über die „Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung“ entworfen hat: Schon für das baldige Jahr 2015 zählt der Autor vier wahrscheinliche Entwicklungen im Schulsystem auf: Angesichts struktureller Massenarbeitslosigkeit könne die Schule ihren Anspruch, für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren, kaum noch glaubwürdig aufrechterhalten, und der Verlust der politischen Sozialisationsfunktion in nationalstaatlichen Kontexten würde unübersehbar. Jedoch: Die Selektionsfunktion könne dem Schulsystem durch zentrale Testinstitute abgenommen werden, und „die Funktion der Aufbewahrung ließe sich am ehesten privatisieren“ (ebd., S. 318).

Für weitere 15 Jahre später sieht der Autor, neben kirchlichen und kommunalen Einrichtungen für Kinder der „sozialen Grundsicht“, privat-gewerbliche „Kindergarten-Ketten“ für zahlungskräftige Eltern entstehen (ebd., S. 319). Auch im Bereich der weiterhin vierjährigen Grundschule steige der Anteil privater Anbieter. Ab der 5. Klasse gäbe es einen offenen Bildungsmarkt, auf dem die staatlich verteilten Bildungsgutscheine umgesetzt werden könnten, zusätzlich werde es jedoch ein großes Spektrum kostenpflichtiger Lernangebote geben. Die Schulaufsicht gerate zu einer Gewerbeaufsicht über die Bildungsfirmen, LehrerInnen wären Angestellte für jeweils ein Jahr. Erst im 16. Lebensjahr müsse eine zentralstaatlich beaufsichtigte Prüfung in Allgemeinbildung abgelegt werden, deren Bestehen Voraussetzung für einen Arbeitsplatz wäre. An den Hochschulen gäbe es Aufnahmeprüfungen, Studiengebühren und Studiengänge zum „Bildungsunternehmer“. Gewinner wären die Kinder zahlungskräftiger Eltern, Verlierer diejenigen, die nur die garantierte Grundbildung wahrnehmen könnten; Arbeitsplätze würden noch deutlicher als bisher allein dementsprechend erlangbar.

## 6.5 Ganztagsbildung zwischen System und Lebenswelt

Während TILLMANN für die Zukunft also mehr Markt anstelle von Staat befürchtet (und dabei außer den Kirchen keine andere lebensweltliche Institution erwähnt<sup>22</sup>), lautet die hier darlegte Alternative: mehr Lebenswelt statt Staat (mit möglichst wenigen privat-gewerblichen Anbietern). Angesichts des wohl unvermeidlichen Rückzugs des Staates aus der Bildungslandschaft und der immer deutlicher werdenden Kolonialisierung des Bildungswesens durch ökonomische Imperative einerseits, sowie der unhintergehbaren Notwendigkeit von Qualifikation *und* Partizipation in einer demokratisch-kapitalistischen Gesellschaft andererseits, stellt ‚Ganztagsbildung‘ ein Theorie-Konzept zur Verfügung, das integrierte Aus- und Identitätsbildung auf einer kommunalen Basis begründet. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür besteht darin, dass die staatliche Schule (weiterhin) Verantwortung für die Qualifizierung der Heranwachsenden übernimmt (vgl. ebd., S. 323) und mit anderen lebensweltlichen Institutionen kooperiert, um in Arbeitsteilung einen ganzheitlichen Bildungsanspruch einzulösen.

Entsprechend ist der folgende Abschnitt gegliedert in einen institutionstheoretischen Teil (mit Beispielen aus internationalen Vergleichen) und in eine identitätstheoretische Passage (mit Bezügen zu demokratierelevanten Raumdimensionen).

### **Institutionsbezogene Überlegungen: staatliche Qualifikation, gewerbliche Nachhilfe und zivilgesellschaftliche Partizipation**

Wie in Abb. 1 dargestellt, beinhaltet die Programmatik der ‚Ganztagschule‘ den Grundgedanken einer Nicht-Formalisierung der bisher hauptsächlich formell strukturierten Vormittagsschule. Eingedenk des oben genannten Zukunftsszenarios ließe sich als These dazu formulieren: Unter den Rahmenbedingungen einer kapitalistisch-

---

<sup>22</sup> Für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit erwartet der Autor in vereinseitigender Defizitzuschreibung (ebd., S. 321) viel Arbeit „mit problematischen, von Desintegration bedrohten Gruppen“ (z.B. rechts-extremen oder arbeitslosen Jugendlichen).

demokratischen Gesellschaft und einer zukünftig eher noch steigenden Selektivität auf dem Arbeitsmarkt führt eine weitere Nicht-Formalisierung der Schule zu einem Anwachsen der gewerblichen Nachhilfeindustrie – deren Angebote nachgefragt werden, damit die SchülerInnen die Arbeitsmarktselektivität bewältigen können<sup>23</sup> – und somit zu einer noch höheren Schichtabhängigkeit formeller Zertifizierungen, als sie ohnehin schon gegeben ist. Auf diese Weise würde die sich ent-formalisierende Schule den harten Handel auf dem Arbeitsmarkt ausblenden und ihn in den Verantwortungsbereich der vereinzelt SchülerInnen als nachwachsende „Arbeitskraftunternehmer“ legen (VOß/PONGRATZ 1998; VOß 2000). Im internationalen Vergleich illustriert hierzu das japanische Beispiel die mögliche Entwicklungsrichtung:<sup>24</sup>

Japan hat zwar unter allen Staaten, die an PISA 2000 teilgenommen haben, 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; es stellt seine staatlichen Ganztags-gesamtschulen seit Neuestem unter die didaktischen Leitziele ‚emotionale Bildung‘ und ‚Lebensfreude‘. Aber: Die späteren Zugänge zu den kostenpflichtigen und nach ihren *ranking*-Plätzen mehr oder weniger renommierten Oberschulen und Hochschulen sowie zum Arbeitsmarkt sind in Japan durch äußerst harte Tests aufs Strengste selektiv eingeschränkt. Das dazu notwendige Wissen eignen sich die japanischen SchülerInnen in privat-gewerblichen Nachhilfekursen an (*Naraigito*), die von zwei Dritteln aller Jugendlichen besucht werden – Tendenz: steigend.

Mit dem Blick auf das demokratische Egalitätsprinzip könnte man aus dem japanischen Beispiel für das deutsche Bildungssystem schlussfolgern: Die staatlich garantierte Schule muss (ggf. verstärkt) ihre materielle Reproduktionsfunktion in den Vor-

---

<sup>23</sup> Dazu muss man wissen, dass mittlerweile fast alle Firmen Eingangstests für ihre Auszubildenden durchführen und die Zeugnisnoten nur als ersten, äußerst groben Filter ernst nehmen.

<sup>24</sup> Vgl. ITO (1997), LIPSKI (1998) und TAKI (2005).

dergrund rücken und die diesbezügliche pädagogisch-gesellschaftliche Verantwortung übernehmen, nämlich für die bestmögliche Qualifikation der Heranwachsenden zu sorgen – sonst liefert sie die SchülerInnen dem Nachhilfe-Markt aus.

Wenn man diesen Gedankengang nachvollziehen mag, stellt sich die Frage, warum Qualifikation *und* Partizipation, Ausbildung *und* Identitätsbildung nicht gleichermaßen in ein und derselben Institution, eben der Ganztagschule, organisiert werden können. Wenn sich das Lernleistungsproblem (Stichwort: PISA), das Betreuungsproblem (Stichworte: Frauenerwerbsquote, Geburtenrate) und das Integrationsproblem (Stichwort: Sprachförderung) und weitere Aufgaben durch eine Ganztags*schule* lösen

lassen, warum dann nicht einfach das Nicht-Formelle inkorporieren?<sup>25</sup> Mit wenigen Ausnahmen plädieren fast alle wissenschaftlichen Schulexperten für diese Lösung, und auch zahlreiche Stimmen aus der Sozialpädagogik rufen nach der offenen, gemeinwesenbezogenen und weniger kognitiv ausgerichteten Schule. Dagegen drei Einwände:

1. Die Alternative aus ‚Unterrichtszentrierung‘ versus ‚Öffnung von Schule‘ beruht auf einer schiefen Entgegensetzung, denn: Würde eine schulische Konzentration auf das Formelle tatsächlich zur Folge haben müssen, unkooperativ und verschlossen zu sein?
2. Professionspolitisch relevanter als dieser konzeptionelle Fehlschluss ist die Befürchtung eines ‚doppelten Konkurrenzproblems‘ für die Jugendarbeit (RAUSCHENBACH/OTTO 2004, S. 26): Wenn Kinder und Jugendliche zu-

---

<sup>25</sup> In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf die gesellschaftspolitischen Vorteile des französischen Bildungssystems hingewiesen: sehr hohe Frauenerwerbsquote und Geburtenrate. Allerdings sind die Probleme in Frankreich nicht geringer als in Deutschland: durchschnittlicher PISA-Rang, sehr hohe Jugendarbeitslosigkeit, Integrationsprobleme, Vandalismus und Gewalt in den *banlieues*. Zudem ist als analoges Problem beider Länder der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung/-laufbahn zu nennen. Das heißt: In Bezug auf die genannten drei Problemfelder (Lernleistung, Erwerbsbeteiligung von Frauen, Integration) hat Frankreich ähnliche, nur leicht verschobene Probleme (vgl. HÖRNER 2005).

nehmend Zeit im Rahmen der schulischen Organisation verbringen und dort auch vermehrt sozialpädagogische Inhalte und Methoden nutzen können, dürfte es für die außerschulische Pädagogik künftig schwerer als bisher werden, Heranwachsende für ihre Angebote zu begeistern. In theoretischer Hinsicht allerdings vermag auch dieser Einwand noch nicht zu überzeugen.

3. In bildungs- und gesellschaftstheoretischer Hinsicht ist vielmehr ein dritter Aspekt entscheidend: Die Inkorporierung nicht-formeller Anteile stößt an systematische Grenzen, weil der dazu notwendige verständigungsorientierte Modus unausweichlich von den erfolgsorientierten Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes perforiert wird (vgl. HABERMAS 1995, Bd. 2, S. 539-547): Tief in die schulischen Interaktionen hinein wirkt die Sorge um die Existenzsicherung nicht nur als Notengefeilsche und juristische Anfechtung, sondern auch – um mit FOUCAULT zu sprechen – als ‚Einschreibungen in die Körper und die Räume‘.<sup>26</sup> Insofern ist die Ganztagschule eine diffuse Vermengung von erfolgs- und verständigungsorientierten Handlungsorientierungen, während Ganztagsbildung ihre Verschränkung institutionalisiert, die beide Orientierungen in sich ‚aufhebt‘<sup>27</sup>. Hingegen versucht die Ganztagschule die systembedingten erfolgsorientierten Einstellungen durch Verständigungselemente abzumildern, d.h. ihre institutionellen Zwänge zu arrondieren. Die Handlungsorientierungen vermischen sich dergestalt miteinander, dass die dahinter liegenden Geltungsansprüche weder für Schüler noch für Lehrer deutlich unterscheidbar sind.

Während der erste Einwand konzeptionell zu kurz greift und der zweite lediglich auf den Erhalt von Einrichtungen abzielt, ergibt sich aus der dritten Überlegung als schultheoretische Konsequenz folgende These:

---

<sup>26</sup> Zur Pädagogik im Werk FOUCAULT'S siehe COELEN (1996) und aktuell PONGRATZ u.a. (2004) sowie RICKEN/RIEGER-DADICH (2004).

<sup>27</sup> Im dreifachen HEGEL'SCHEN WORTSINNE von Bewahren, Überwinden und Erhöhen.

- 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 Konsequenz – diesmal als These 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 Strukturprinzipien ein Maß an Verständigungsorientierung ermöglichen, das für die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt unverzichtbar ist und in der Struktur der schulisch organisierten Bildung unter kapitalistisch-demokratischen Rahmenbedingungen nicht vollständig gewährleistet werden kann.

Das heißt: Potenziell können Jugendarbeit und Schule einander die aus systematischen Gründen jeweils unüberbrückbaren, immanenten Lücken ausfüllen: Die Schule stößt an ihre Grenzen *in puncto* Partizipation, die Jugendarbeit in Bezug auf Qualifikation. Allerdings – und das ist entscheidend: Zur vollständigen Erfüllung ihrer *Bildungsaufträge* sind beide Institutionen auf Kooperationen mit solchen Institutionen angewiesen, deren Schwerpunkte im jeweils anderen Bildungsmodus liegen.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Möglicherweise ist das Thema Beruf für solche Kooperationen ein geeignetes Schnittfeld: Berufsqualifikation als schulische Aufgabe und Berufsorientierung als Aufgabe der Jugendhilfe (siehe hierzu aktuell v. WENSIERSKI/SCHÜTZLER/SCHÜTT 2005). Damit könnte der Komplementarität von ‚Qualifikation‘ und ‚Partizipation‘ Rechnung getragen werden. Während die schulische Ausbildung das notwendige und sinnvolle Moment der Qualifikation für den strukturell kleiner werdenden Arbeitsmarkt bzw. weitere Ausbildungen hochhielte, würde die Jugendarbeit Perspektiven auf sinnstiftende Lebensbereiche neben der alleinigen Orientierung auf Erwerbsarbeit eröffnen. Vielleicht ist das Schnittfeldthema deshalb treffender als ‚Beschäftigungsorientierung‘ zu fassen, um somit auch die identitätsbil-

Der Einwand aus der Schulpädagogik, die hier vorgeschlagene Aufgabenteilung ordne der Schule allein negative Aufgaben zu (Qualifikation) und der Jugendarbeit positive (Partizipation), ist ganz treffend, wenn man Bildungsaufgaben ausschließlich aus Sicht *einer* Institution betrachtet (und wenn man die schulische Qualifikationsfunktion als etwas Negatives ansieht). Falls man aber einen die Institutionen übergreifenden Standpunkt einnimmt und die Frage von der Subjektebene und der gesellschaftlichen Ebene her analysiert, könnte sowohl nachvollziehbar sein, dass Aus- und Identitätsbildung subjektiv untrennbar zusammengehören, als auch dass die politökonomische Struktur unserer Gesellschaft ihren Bildungsinstitutionen unterschiedliche Aufgaben abverlangt: den Jugendeinrichtungen, Kinder und Jugendliche an möglichst vielen Angelegenheiten zu beteiligen und auf diesem Wege zu ihrer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeitsentwicklung beizutragen; den Schulen, dieselben Menschen kognitiv zu qualifizieren und auf diesem Wege auch normativ zu integrieren. Die bisherige Selektionsfunktion ließe sich organisatorisch *outsourcen*, kann aber theoretisch nicht ausgeblendet werden.<sup>29</sup>

### **Identitätsbezogene Überlegungen: globale, nationale und lokale Demokratie**

In den sozialpädagogischen Beiträgen zur Ganztagsdebatte<sup>30</sup> blieb bisher stets eine Lücke: Es fehlte nämlich, neben subjekt- und professionsbezogenen Einlassungen, eine gesellschaftstheoretische Begründung dafür, warum Jugendarbeit in ganztägigen Bildungsarrangements eine signifikante Rolle spielen sollte. Ausgehend von dem hier dargelegten theoretischen Rahmen heißt die Lücke: Es fehlt die in theoretisch befriedigender Weise einbezogene Zielsetzung ‚Demokratiebildung‘.

---

dende Funktion ehrenamtlicher Tätigkeiten systematisch berücksichtigen zu können. Zur identitätsbildenden Rolle von Arbeit bzw. Ehrenamt bei Jugendlichen siehe Elisabeth RICHTER (2004) und die Dissertation von Ulf KRÖGER (Universität Rostock, 2004).

<sup>29</sup> So auch TILLMANN (2003, S. 320-321).

<sup>30</sup> Aus dem Spektrum zahlreicher Autoren seien hier nur namentlich genannt: DEINET, MÜLLER, OLK, OTTO, SCHERR, THIMM.

Gleichwohl ist in der Ganztagsdebatte mit ‚Demokratie‘ viel argumentiert worden:

- Mit ‚Demokratie‘ ist bisher in *inhaltlich-methodischer* Hinsicht begründet worden, dass sich das Subjekt zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit entfalten können müsse (und das ginge besser in der Jugendarbeit als in der Schule; siehe z.B. SCHERR 2004a). Dieses Argument ist m.E. zutreffend, aber nicht hinreichend.
- Mit ‚Demokratie‘ ist in *materieller* Hinsicht begründet worden, dass durch spätere Selektion im Bildungswesen die Chancengleichheit erhöht werden müsse (und das ginge besser in einer Gesamtschule als im gegliederten Schulsystem, siehe z.B. SÜNKER 2004). Auch diese Bedingung ist m.E. notwendig, aber ebenso wenig hinreichend.
- Hinreichend werden die beiden Argumente, wenn sie durch ein drittes ergänzt werden: Jugendarbeit muss unter demokratischen Aspekten aufgrund ihrer *formalen* Organisationsprinzipien eine signifikante Rolle in ganztägigen Bildungseinrichtungen spielen: Durch ihre Prinzipien der Freiwilligkeit und Selbstorganisation, der Partizipation und Mitbestimmung, sogar durch die Wahl von (Ehren-) Ämtern und Formen von interner und lokaler Öffentlichkeit, schließlich – und lange nicht zuletzt – durch die Verbürgung von Teilhaberechten, füllt die Jugendarbeit die systematisch unüberbrückbare Demokratie-Lücke der Schule – und zwar erst recht, wenn die beiden erstgenannten Aspekte hinzukommen.

Demokratie ist eben mehr als eine Regierungsform, nämlich vorrangig „a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (DEWEY 1966, S. 87), eine Form erfüllten, nicht-entfremdeten Lebens. Diese Lebensweise muss in jeder Generation wieder neu belebt werden und lässt sich an zwei Maßstabsfragen überprüfen, die die Wesensverwandtschaft von Demokratie und Bildung markieren: „How numerous and varied are the interests which are consciously shared? How full and free is the interplay with other forms of associations“ (ebd., S. 83)?

Die Maßstäbe für demokratische Bildungsgesellschaften sind also: eine möglichst große Vielfalt artikulierter Interessen und ein möglichst reiches Zusammenspiel zwischen zahlreichen Institutionen.<sup>31</sup> Der schulische Beitrag dazu liegt im Erreichen und in der Betreuung *aller* Heranwachsenden für eine lange Zeit sowie in der Gewährleistung formalisierter Integrationsmöglichkeiten. Darüber hinaus ist die Pflichtschule unverzichtbar „in ihrer Funktion, eine Grundbildung für alle zu sichern; Teilnahme am politischen Prozeß setzt Literalität, setzt Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, setzt elementare Urteilskraft voraus“ (TILLMANN 2003, S. 315). Zudem liegen große Vorteile der *Ganztags*schule unbestreitbar in den ausgeweiteten Möglichkeiten, Lernleistungen zu steigern sowie Sprachförderung und Erziehungsarbeit zu leisten.<sup>32</sup> Ein gewichtiger Nachteil ist – und bleibt auch in Zukunft – die Verlängerung des strategischen Handelns vom Arbeitsmarkt über Noten und Abschlüsse bis in die Klassenräume.

Der Beitrag der Jugendarbeit zur steten Wiederbelebung der Demokratie liegt in der Erreichbarkeit und ggf. Betreuung von Heranwachsenden und in der Gewährleistung inhaltlicher Integrationsmöglichkeiten. Darüber hinaus ist das Freiwilligkeitsprinzip der Jugendarbeit unverzichtbare Rahmenbedingung für die ggf. bildende Selbstorganisation von Jugendlichen und die Institutionalisierung verständigungsorientierten Handelns.<sup>33</sup> Ein Nachteil der Jugendarbeit ist die informell wirkende Selektivität ihrer Angebote; sie erreicht in jedem Fall nicht alle Kinder und Jugendlichen.

Nun stellt sich die Frage, auf welche politische Bezugsgröße eine zeitgemäße demokratische Aus- und Identitätsbildung angelegt sein kann und sollte. Dafür bietet sich die lokale, die kommunale Ebene an: Durch das Ziel einer kommunalen, statt

---

<sup>31</sup> Zur „Philosophie der Demokratie“ von DEWEY siehe überblicksartig den von JOAS (2000) herausgegebenen Band.

<sup>32</sup> Dem gegenüber hat die *Ganztagsbetreuung* lediglich den Vorzug, eine größere Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf oder Eigenzeit zu gewährleisten.

<sup>33</sup> Dass dies längst nicht immer umgesetzt wird, ist klar und lässt sich bei STURZENHECKER nachlesen (2004, S. 153-155).

einer nationalen Identitätsbildung können – so die, die o.g. Überlegungen zur Demokratiebildung einschließende, These – die Fallstricke einer Instrumentalisierung von und durch Raumbezüge sowie durch vereinseitigende Identitätsbegriffe vermieden werden. Mit Hilfe der Kategorie der Öffentlichkeit<sup>34</sup> kann es gelingen, den Zusammenhang von Raum und Identität sowohl aus seiner deterministischen Tradition zu befreien als auch einen Weg für die theoretische Rückgewinnung dieser Begriffe in der Kritischen Erziehungswissenschaft aufzuzeigen.<sup>35</sup>

Allerdings sind in den gegenwärtig vorherrschenden kritischen und skeptischen Positionen zu sozialraumbezogenen Fragestellungen<sup>36</sup> kaum Überlegungen zu der grundlegenden Frage zu finden, welche Bedeutung der Raum für die individuelle Identitätsbildung hat. Im Gegensatz zu dieser Kritik und diesen Zweifeln wird mit der „kommunalen Jugendbildung“ (COELEN 2002a) die Doppelthese vertreten, dass der Raum sowohl eine unhintergehbare Rolle bei der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen spielt, als auch dass mit Hilfe der Kategorie der Öffentlichkeit ein Hang zur Sozialtechnologie vermieden und der ‚Boden der Tatsachen‘ konkretisiert werden kann. Die Rekonstruktion einer kommunalen Öffentlichkeit, die ethnisch-nationale Fixierungen aufhebt und dadurch erst eine Weltöffentlichkeit ermöglicht, birgt die Chance, der vorherrschenden systemischen Wirtschafts- und Verwaltungsrationale eine lebensweltliche ‚kommunikative Macht‘ entgegenzuhalten. Die bekannten „Assoziationsverhältnisse“ (HABERMAS 1993, S. 46) einer solchen kommunalen Öffentlichkeit sind Vereine und lokale Untergliederungen von Verbänden. Kommunikative Macht im Rahmen einer vereinsorientierten kommunalen Öffentlichkeit herstellen zu wollen, impliziert einen Politikbegriff, der nicht in Herrschaftspolitik aufgeht und somit die konstitutive Funktion der Pädagogik im Rahmen des Politischen hervortreten lässt. Ihr Ansatzpunkt liegt in der Bildung und ggf. Motivierung

---

<sup>34</sup> Der Begriff der Öffentlichkeit wird hier im HABERMASschen (1993) Sinne verwendet; siehe auch HAMBURGER/OTTO (1999) und MANGOLD/OELKERS (2003).

<sup>35</sup> Zur theoretischen Herleitung dieses Gedankens siehe ausführlich RICHTER (1998 und 2001), zu empirischen Grundlagen siehe COELEN (2003).

verschiedener Segmente einer (lokalen) demokratischen Öffentlichkeit als gemeinsamer, sowohl räumlicher als auch sozialer Foren. Die Kommune ist dabei empirische Basis, pädagogisches Medium und politische Perspektive zugleich.

Hier schließt sich auch der Kreis zu den o.g. institutionellen Erörterungen über ganztägige Bildungseinrichtungen: Ausgehend von dem skizzierten Verständnis kommunaler Öffentlichkeit und einer daran gebundenen demokratischen Identitätsbildung favorisiert das Konzept der Ganztagsbildung eine lebensweltliche (d.h. konkret: vereinsrechtliche) Trägerschaft. *Innerhalb* derer sollte das schulische, vorwiegend ausbildende Segment wie bisher staatlich (d.h. konkret: kommunal) getragen und anhand staatlicher (d.h. realistisch-weise: landeshoheitlicher) Bildungsstandards gesteuert werden, um primär für eine möglichst hohe Bildungsgerechtigkeit zu sorgen. Das außerschulische, vorwiegend nicht-formelle Segment sollte wie bisher entweder kommunal oder vereinsrechtlich getragen sein und dem Subsidiaritätsprinzip unterliegen, um den Selbstorganisationskräften der Zivilgesellschaft freien Lauf zu lassen.

Demnach hätten Ganztagsbildungseinrichtungen – wie alle Bildungs- und Sozial-einrichtungen – ein „dreifaches Mandat“ (BAUER 1995): Sie – und mithin auch ihr Personal – sind intermediäre Instanzen (vgl. BRAUN 1994, S. 41-45) zwischen den lebensweltlich eingebundenen Bedürfnissen und Interessen der AdressatInnen einerseits (d.h. hier der SchülerInnen bzw. der Kinder und Jugendlichen) und den Systemimperativen des Arbeitsmarktes sowie der staatlichen Verwaltung andererseits. Sie vermitteln zwischen (Sub-)Kulturen (d.h. den Generationen, Geschlechtern, Ethnien und Schichten) und verhandeln mit Unternehmen (insbesondere in deren Funktion als Arbeitgeber und Sponsoren) und der Administration (insbesondere um Personal- und Sachmittel), sie sind also Gesprächs- und Geschäftspartner gleichermaßen (vgl. RICHTER 1986, S. 158-160).

---

<sup>36</sup> Zuletzt OTTO/ZIEGLER (2004).

## 6.6 Offene Fragen und Perspektiven für die weitere Forschung

Angesichts der immensen Komplexität des Themas können an dieser Stelle nur einige Stichworte stellvertretend für offene Forschungsfragen genannt werden:<sup>37</sup>

Der erste Komplex offener Fragen bezieht sich auf das Feld der Methodik, denn in den bisherigen Ganztagsdebatten fehlte vielfach die mittlere Ebene pädagogischer Verhältnisse und pädagogischen Verhaltens: Wie wird in ganztägigen Bildungseinrichtungen das unterschiedliche Lernen in verschiedenen formellen und nicht-formellen *settings* arrangiert? Und vor allem: Wie wird es wechselseitig aufeinander bezogen?

An zweiter Stelle weist der Einwand, die Schule könne ihre Kernaufgabe des Unterrichts doch gar nicht erledigen, weil dazu die familiären Erziehungsvoraussetzungen fehlten, auf einen weiteren Bereich offener Fragen hin: nach der Rolle von Familien bzw. der familiären Erziehung in Bezug auf ganztägige Bildungseinrichtungen und Ganztagsysteme.<sup>38</sup>

Der dritte große Bereich für Forschung und Konzeption betrifft die unterschiedlichen Varianten politischer Sozialisation (in Form demokratischer Identitätsbildung) durch verschiedene Typen ganztägiger Bildungssysteme.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Zu weiteren forschungspolitischen Konsequenzen für die Sozialpädagogik aus PISA siehe TREPTOW (2004a).

<sup>38</sup> Siehe dazu GROPE (2004) bzw. VINKEN (2002, S. 38-72).

<sup>39</sup> Der häufige Verweis der International Vergleichenden Schulpädagogik auf Frankreich zeigt, dass demokratische Identitätsbildung offenbar durch eine einzige staatliche Bildungsinstitution mit geringeren (Zeit-)Anteilen nicht-formeller Bildung gewährleistet werden kann. Aber, so wäre hier nach der *path dependency* (Pfadabhängigkeit) des französischen Systems zu fragen: Welche Rolle spielt die Französische Revolution (aufgrund derer dem französischen Bürger der Staat möglicherweise als etwas selbst Geschöpftes erscheint und nicht, wie in Deutschland, als etwas von Fürsten – 1871 – bzw. Alliierten – 1949 – bzw. Abgeordneten – 1990 – Gegebenes)? Welche Rolle spielt der historisch verankerte Zentralismus (der möglicherweise eine einzige Bildungsinstitution angemessen erscheinen lässt und nicht, wie in Deutschland, eine pädagogisch-pluralistische Landschaft)? Welche Rolle spielt der Laizismus (der zu einer tageszeitlich bezogenen Kompromissformel zwischen Kirche und Staat geführt hat, und nicht, wie im konfessionell und politisch zersplitterten Deutschland, zur staatlicherseits

Dazu sei abschließend ein institutions- und demokratiebezogener Zusammenhang formuliert, der ebenfalls weiteren Forschungsarbeiten zu Grunde liegen könnte: Der Hypothesenzusammenhang basiert auf der Überlegung, dass demokratiebildende Institutionen ein Mischungsverhältnis aus zweckrationalen und wertrationalen Interaktionsstrukturen beinhalten bzw. als Handlungsorientierungen ermöglichen müssen. Ferner wird angenommen, dass der demokratiebildende Charakter von Institutionen sich nach formalen (z.B. Schulpflicht, Zertifizierung; Beteiligungsrechte; Sprachkompetenz, Befähigung) und inhaltlichen Anteilen ausdifferenzieren lässt (z.B. Willensbildung, Selbstorganisation; Beteiligung; Sprechkompetenz, Befugnis). Auf dieser Basis wird die These formuliert, dass Bildungsinstitutionen je mehr demokratiebildend wirken, desto ausgewogener die Mischungsverhältnisse aus zweckrationalen und wertrationalen Interaktionsstrukturen bzw. Handlungsorientierungen sind. Dieses Mischungsverhältnis könnte am Beispiel ganztägiger Bildungsinstitutionen auf den Ebenen Organisation, Profession/Personal, AdressatInnen und Disziplin/Theorie international vergleichend erfasst, typologisch dargestellt und bewertet werden. Schließlich wird angenommen, dass sich aus einem solchen internationalen Vergleich Modelle für ganztägige demokratiebildende Institutionen im Inland ableiten ließen.

## 6.7 Literatur

- ANDRESEN, Sabine (2004): „Bildung“ als fragile Denkfigur im 20. Jahrhundert: Zur bildungstheoretischen Reduzierung von Komplexität, in: OTTO/COELEN (2004) (Hg.), a.a.O., S. 41-50.
- BAACKE, Dieter (1985): Einführung in die außerschulische Pädagogik (2., neu bearbeitete Auflage), Weinheim: Juventa.
- BAUER, Rudolph (1995): Wohlfahrtsverbände und Soziale Arbeit: Das „dreifache Mandat“, in: SÜNKER, H. (Hg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit, Bielefeld, S. 122-137.

---

erhobenen Kirchensteuer)? Zu diesen und vielen ähnlichen Fragen wird das soeben begonnene Forschungsprojekt „The German Half-Day Model: A European Sonderweg? The ‘Time Politics’ of Public Education in post-war Europe: an East-West Comparison“, unter der Leitung der Historikerin Karen HAGEMANN von der TU Berlin.

- 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.
- BÖHNISCH, Lothar (1992): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung, Weinheim und München: Juventa.
- BRAUN, Karl-Heinz (1994): Die Förderung sozialen Lernens als gemeinsame Aufgabe von Schule und Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Magdeburg.
- BRUMLIK, Micha (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin/Wien: Philo.
- BUNDESJUGENDKURATORIUM (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben (hrsg. v. MÜNCHMEIER/OTTO/RABE-KLEBERG), Opladen: Leske + Budrich.
- COELEN, Thomas (1996): Pädagogik als „Geständniswissenschaft“? Zum Ort der Erziehung bei Foucault, Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- COELEN, Thomas (2002a): Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- COELEN, Thomas (2002b): „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen, in: neue praxis 1/02, S. 53-66.
- COELEN, Thomas (2003): Raumpädagogik. Skizzen zu einem pädagogischen Raumbegriff, in: PETERS/COELEN/MOHR (Hg.): Kommune heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik, Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2003, S. 63-78.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT/BILDUNGSKOMMISSION (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen; Stuttgart.
- DEWEY, John (1966/1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, New York: Free Press.
- DÖBERT, Rainer/NUNNER-WINKLER, Gertrud (1982): Adoleszenzkrise und Identitätsbildung (3. Aufl.), Frankfurt a. M.
- FEND, H. (1981): Theorie der Schule, München u.a.
- FLÖSSER, Gaby/OTTO, Hans-Uwe/TILLMANN, Klaus-Jürgen (1996) (Hg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, Opladen: Leske + Budrich.
- GROPPE, Carola (2004): Die Rolle der Familie im Kontext ganztägiger Bildungseinrichtungen, in: OTTO/COELEN (2004) (Hg.) a.a.O., S. 163-178.
- GUTMANN, Amy (1999): Democratic Education. With a New Preface and Epilogue, New Jersey.
- HABERMAS, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- HABERMAS, Jürgen (1993/1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauflage 1990, Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- HABERMAS, Jürgen (1995/1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- HAMBURGER, Franz/OTTO, Hans-Uwe (1999) (Hg.): Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Systematisierungen zwischen marktorientierter Publizität und sozialer Dienstleistung, Weinheim und München.

- HARTNUß, Birger/MAYKUS, Stephan (2004) (Hg.): Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Berlin.
- HÖRNER, Wolfgang: Ganzttagsschule in Frankreich, in: OTTO/COELEN (2005) (Hg.): a. a. O., S. 63-70.
- HOLTAPPELS, Hans Günter (2005): Empirische Erkenntnisse über ganztägige Schulformen in Deutschland, in: OTTO/COELEN (2005) (Hg.), a. a. O., S. 123-144.
- ITO, Toshiko (1997): Zwischen „Fassade“ und „wirklicher Absicht“. Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan, in: ZfPäd 3/97, S. 449-466.
- JOAS, Hans (2000) (Hg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John DEWEY, Frankfurt a.M.: suhrkamp.
- KLAFKI, Wolfgang (1963): „Zweite Studie: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik (1959)“, in: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim-Berlin-Basel: Beltz, S. 25-45.
- LANGEWAND, A. (2000): Bildung, in: LENZEN, D. (Hg.) unter Mitarbeit von Fr. ROST: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs (rowohlts enzyklopädie), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 69-98.
- LIPSKI, Jens (1998): Was können wir von Japan lernen? Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt, in: die deutsche schule 3/98, S. 362-368.
- MANGOLD, Max/OELKERS, Jürgen (2003) (Hg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern: Lang, S. 339-363.
- NUNNER-WINKLER, Gertrud (1985): Adoleszenzkriseverlauf und Wertorientierungen, in: BAACKE/HEITMEYER (Hg.): Neue Widersprüche – Jugendliche in den achtziger Jahren, Weinheim und München, S. 86-107.
- OELERICH, Gertrud (1996): Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte, in: FLÖSSER/OTTO/TILLMANN (Hg.), a. a. O., S.222-237.
- OLK, Thomas (2004): Jugendhilfe und Ganztagsbildung. Alte Rollenzuweisungen oder neue Perspektiven?, in: neue praxis 6/04, S. 532-542.
- OTTO, Hans-Uwe/COELEN, Thomas (2004) (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft, Wiesbaden: VS.
- OTTO, Hans-Uwe/COELEN, Thomas (2005) (Hg.): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft“, hrsg. v. Wilfried BOS u.a., Bd.5.), Münster: Waxmann.
- OTTO, Hans-Uwe/RAUSCHENBACH, Thomas (2004) (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden: VS.
- OTTO, Hans-Uwe/ZIEGLER, Holger (2004): Sozialraum und sozialer Ausschluss. Die analytische Ordnung neo-sozialer Integrationsrationalitäten in der Sozialen Arbeit (2 Teile), in: neue praxis 2 u. 3/04, S. 117-135 u. 271-291.
- PALENTIEN, Christian/HURRELMANN, Klaus (2003) (Hg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule, München: Luchterhand.
- PONGRATZ, Ludwig A. u. a. (Hg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden: VS.
- RAUSCHENBACH, Thomas/OTTO, Hans-Uwe (2004): Die neue Bildungsdebatte – Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe?, in: OTTO/RAUSCHENBACH (Hg.), a.a.O., S. 9-29.
- RHYN, Heinz (2003): Standards demokratischer Bildung, in: MANGOLD/OELKERS (Hg.), a.a.O., S. 339-363.

- RICHTER, Elisabeth (2004): Jugendarbeitslosigkeit und Identitätsbildung. Sozialpädagogik zwischen Arbeitserziehung und Vereinspädagogik. Eine historisch-systematische Rekonstruktion, Frankfurt a.M.: Lang.
- RICHTER, Helmut (1986): Verstehen oder Kolonialisieren? Eine falsche Alternative, in: MÜLLER/OTTO (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens (2., überarb. Aufl.), Bielefeld, S. 151-160.
- RICHTER, Helmut (1991): Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang, in: PEUKERT/SCHUEERL (Hg.): Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert, in: ZfPäd, 26. Beih., Weinheim und Basel, S. 141-153.
- RICHTER, Helmut (1998): Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- RICHTER, Helmut (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- RICKEN, Norbert/RIEGER-DADICH, Markus (Hg.) (2004): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS.
- SCHERR, Albert (2004a): Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit?, in: OTTO/COELEN (2004) (Hg.), a.a.O., S. 167-179.
- SCHERR, Albert (2004b): Jugendsoziologische und jugendpädagogische Aspekte schulischer Ganztagsangebote. Folgen und Nebenwirkungen einer veränderten Bildungslandschaft, in: neue praxis 6/04, S. 550-557.
- STURZENHECKER, Benedikt (2004): Zum Bildungsanspruch der Jugendarbeit, in: OTTO/COELEN (2004) (Hg.), a.a.O., S. 147-165.
- SÜNKER, Heinz (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Lang.
- SÜNKER, Heinz (2004): Sozialpädagogik und Ganztagsbildung, in: OTTO/COELEN (2004) (Hg.), a.a.O., S. 199-202.
- TAKI, Mitsuru (2005): Ganztagschule in Japan, in: OTTO/COELEN (2005) (Hg.): a.a.O., S. 57-62.
- THIERSCH, Hans (2004): Bildung und Soziale Arbeit, in: RAUSCHENBACH/OTTO (2004) (Hg.), a.a.O., S. 237-252.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen (2003): Aufgaben und Chancen öffentlicher Bildung, in: MANGOLD/OELKERS (Hg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern: Lang, S. 305-324.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen (2004a): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung (13. Aufl.), Reinbek: rowohlt.
- TREPTOW, Rainer (2004a): Bildung und Soziale Arbeit, in: Otto/Coelen (2004) (Hg.), a.a.O., S. 111-130.
- TREPTOW, Rainer (2004b): Verpasste Chancen, neue Chancen? Konsequenzen für die Jugendhilfe im Blick auf OECD, in: OTTO/RAUSCHENBACH (Hg.), a.a.O., S. 107-114.
- V. WENSIERSKI/SCHÜTZLER/SCHÜTT (2005) (Hg.): Berufsorientierende Jugendhilfe, Weinheim und München: Juventa (i.Dr.).
- VINKEN, Barbara (2002): Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos, München: Piper.
- VOGEL, Peter (2004): Zum Gebrauch des neuhumanistischen Wortes „Bildung“, in: OTTO/COELEN (2004) (Hg.), a.a.O., S. 33-39.

- VOß, G. G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie, in: Zeitschrift für Erziehungssoziologie und Sozialisation, 2/00, S. 149-166.
- VOß, G. G./PONGRATZ, H.G. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1/98, S. 131-158.