

Coelen, Thomas

Ganztagsschulbildung in der Wissensgesellschaft. Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 217-226. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2004)



Quellenangabe/ Reference:

Coelen, Thomas: Ganztagsschulbildung in der Wissensgesellschaft. Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2003, S. 217-226 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-20519 - DOI: 10.25656/01:2051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-20519>

<https://doi.org/10.25656/01:2051>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

L. 018. 54(058) alr

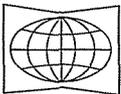
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2004

Neue Chancen für die Bildung

Mit Beiträgen von

Cristina Allemann-Ghionda, Stefan Appel,
Ulrike Arens-Azevedo, Tino Bargel,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Karl-Heinz Held, Heinz Günter Holtappels,
Harald Ludwig, Volker Nitzschke,
Rolf Oerter, Rolf Richter, Ulrich Rother,
Barbara Schaeffer-Hegel, Henning
Scheich, Stefan Sell, Dieter Wunder



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2003

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenauskunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialkataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Bilder auf der Titelseite wurden von der Firma Wehrhitz zur Verfügung gestellt.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-87920-725-9

**Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main**

05/272, 2004

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
1. Leitthema	
1.1 Rolf Oerter: Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht	10
1.2 Harald Ludwig: Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert. Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule	25
1.3 Dieter Wunder: Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule	42
1.4 Barbara Schaeffer-Hegel: Zukunftsfaktor Kinder	54
2. Entwicklung in den Bundesländern	
2.1 Ulrich Rother: Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule? Entwicklungsstand und Entwicklungstendenzen in den Bundesländern	61
2.2 Karl-Heinz Held: Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland	71
3. Pädagogische Grundlagen	
3.1 Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen	85
3.2 Henning Scheich: Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeitgedächtnisbildung	101
3.3 Stefan Appel: Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden?	107

4. Beiträge zur Praxis	
4.1 Ulrike Arens-Azevedo: Verpflegung in Ganztagschulen Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an Räumlichkeiten und Ausstattung	112
4.2 Volker Nitzschke: Ganztagschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer	124
4.3 Stefan Appel: Das pädagogische Konzept der Ganztagschule Hegelsberg in Kassel	131
5. Ganztagschule und Schulöffnung	
5.1 Ulrich Deinet: Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe	141
5.2 Heinz Günter Holtappels: Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform	164
6. Ganztagschule und Ausland	
6.1 Stefan Sell: Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung. Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA	188
6.2 Cristina Allemann-Ghionda: Ganztagschule – Ein Blick über den Tellerrand	206
6.3 Thomas Coelen: Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe	217
7. Stellungnahmen	
7.1 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Für mehr Ganztagschulen	227
7.2 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe	232
7.3 Deutscher Philologenverband Die Ganztagschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe	237
7.4 Bundeselternrat Ganztagschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland	249

7.5	Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule	251
7.6	Deutsche Bischofskonferenz Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig	255
7.7	Deutscher Städtetag Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen	257
8.	Nachrichten	
8.1	Rolf Richter Bildungsoffensive durch Ganztagschulen: Ganztagschulkongress 2002 in Kaiserslautern	263
8.2	Ulrich Rother Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung	265
9.	Anhang	
9.1	Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e.V. Programmatik	268
9.2	GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände)	274
9.3	GGT-Beitrittsformular	276
	Autorinnen und Autoren	277

Thomas Coelen

Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe

In diesem Beitrag wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, das im November 2002 im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Jugendhilfe im Wandel“ an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld begonnen wurde.

Anlass und Idee des Projekts

Die Idee zu diesem Forschungsprojekt speist sich aus zwei Quellen: zum einen aus der aktuellen Diskussion um die Bildungsqualität in Deutschland in der Folge internationaler Vergleichsstudien mit ihren institutionsbezogenen Lösungsvorschlägen der *Ganztagschule* bzw. der *Ganztagsbetreuung*. Zum anderen aus meinem Versuch einer Grundlegung des Verhältnisses von schulischer und außerschulischer Bildung auf der Basis raumbezogener Identitätsbildung und mit der Perspektive einer kommunalen Öffentlichkeit, der sich in konzeptioneller Hinsicht auf das Schlagwort *Ganztagsbildung* verdichten lässt.¹

Konzeptionelle Leitbegriffe, theoretische Grundlagen, forschungsleitende Ansätze

Konzeptionelle Leitbegriffe

Die untereinander sehr verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Konzepte für *Ganztagschulen* sind letztlich alle getragen von der Ansicht, dass die außerfamiliäre Erziehung, Bildung und Sozialisation in einer einzigen Institution, eben der Schule, gewährleistet werden sollte. Hingegen sind die eher familien- und sozialpolitischen Ansätze zur *Ganztagsbetreuung* letztlich alle getragen von dem Erkennen einer Versorgungslücke zwischen Familie und Schule. Diese Lücke soll geschlossen werden, weniger in der Absicht zu erziehen, zu unterrichten oder zu bilden als in der Absicht, gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen (z.B. der zunehmenden Zahl allein erziehender Eltern). Somit erweist sich Ganztagsbetreuung als defizitorientiert und verdoppelt damit ein Grundproblem des Verhältnisses von Schul- und Sozialpädagogik insgesamt.

Der theoretische und konzeptionelle Entwurf der Ganztags*bildung* ist getragen von dem Gedanken einer integrierten schulischen und außerschulischen Bildung. Jugendeinrichtungen und Schulen unterbreiten dabei ein ganztägiges Angebot in arbeitsteiliger (oder gemeinsamer vereinsrechtlicher) Trägerschaft auf der Basis eines lokalen pädagogischen Konzeptes.²

Theoretische Grundlagen

Über diese konzeptionellen Leitbegriffe hinaus stellt die Erörterung des Bildungsbegriffs die entscheidende theoretische Grundlage des Forschungsprojektes dar: Wohl nicht zuletzt anlässlich der öffentlichen Debatte über die Bildungsqualität deutscher Schulen nach dem Bekanntwerden der TIMSS- und PISA-Ergebnisse wird der Bildungsbegriff auch in der Sozialpädagogik seit einiger Zeit (wieder³) auf seine disziplin-theoretische Tragfähigkeit überprüft. So unterscheidet das Bundesjugendkuratorium (2001):

- die *formelle*, strukturierte und verpflichtende Bildung (u.a. in der Schule),
- die *nicht-formelle*, freiwillige und auf Angeboten basierende Bildung (u.a. in der Jugendarbeit)

sowie als Voraussetzung und „Grundton“ für die erstgenannten

- die *informelle*, ungeplante Bildung im Alltag.

Demnach ist „Ganztagsbildung“ zunächst ein programmatisches Label gegen die Verkürzung von Bildung auf Schul- und Ausbildung: Bildung kann den ganzen Tag „passieren“, informell z.B. in der Familie, in den Peergroups, durch Medien, sie kann nicht-formell vonstatten gehen, z.B. im Kindergarten, in Vereinen/Verbänden, offenen Jugendeinrichtungen, sie kann schließlich auch formell stattfinden, z.B. in Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung und in der Schule. In organisatorischer Hinsicht sind als „Ganztagsbildung“ vorläufig solche Institutionalisierungsformen zu bezeichnen, die *formelle* und *nicht-formelle* Bildung durch sowohl Unterricht als auch Jugendarbeit zu einem integrierten Ganzen gestalten (indem sie nicht zuletzt auf der informellen Bildung im Alltag basieren).

Jedoch reicht diese institutionsbezogene Differenzierung des Bildungsbegriffs noch nicht aus, um *inhaltlich* begründen zu können, warum kooperative Bildungsarrangements einer Ganztagschule oder einer Ganztagsbetreuung vorzuziehen sind. Schon eher ist mit Hilfe der Bildungsauffassung des ehemaligen wissenschaftlichen Leiters der Bielefelder Laborschule, Hartmut v. Hentig, zu begründen – allerdings entgegen seine eigene Quintessenz –, warum die Schule nicht allein das gesamte Spektrum von Bildung abdecken kann und sollte: Zu Recht beklagt v. Hentig die vorherrschende Verengung des Bildungsbegriffs auf die kognitive und die praktische Dimension und die damit einhergehende Vernachlässigung des identitären Aspekts:

„Unter den drei Verben, mit denen man das Wort Bildung assoziieren kann:

etwas haben bzw. wissen, etwas können bzw. tun, etwas sein bzw. sich einer Sache bewusst sein, verwenden wir noch immer die größte Anstrengung auf das erste und fast keine auf das letzte, auf das es in unserer Zeit am meisten ankäme“ (1991, 447).

Allerdings zieht der Autor daraus den Schluss, dass die vermisste Einheit der Bildungsdimensionen in einer einzigen Institution, nämlich der Schule, gesucht werde sollte. Dabei spricht sich v. Hentig zwar gegen eine Ganztagschule in Form der Ausweitung von Unterricht aus, indem er die Schule als Lern- und Lebensort projiziert, dennoch sollen seiner Ansicht nach alle drei Bildungsdimensionen (persönliche, praktische und politische Bildung) in *einer* Institution, von *einer* Profession – idealerweise sogar durch eine *Person* – vermittelt werden. V. Hentigs Schlussfolgerung ist auch deshalb nicht nachvollziehbar, weil sie seiner eigenen Grundannahme, moderne Bildung sei (im Anschluss an Georg Picht) eine „Gemeinschaftsleistung“ in unserer „wissensteiligen Gesellschaft“, entgegen steht.⁵

Aus Sicht der Jugendhilfe muss entgegen dieser einengenden Sichtweise berücksichtigt werden, dass Bildung auch außerhalb der Schule ihren Ort hat. In der außerschulischen Jugendbildung – hier verstanden als institutionsübergreifender Kernbereich der Sozialpädagogik – werden als Bildung „geistige Eigentätigkeiten“ verstanden, die „gegen Vereinseitigungen“ wirken und „z.T. mit Widerständen“ einhergehen – auch wenn (wie z.B. im Falle der Peergroups) die Bildung nicht beabsichtigt ist (Richter 1998, 18). Auch die Schule ist eben nur ein *Teildes* Lebens, und zwar der, der zu einem „kategorial erschlossenen Weltverständnis“ (Giesecke 1996, 144) führen soll. Das heißt, die Schule hat ihren Schwerpunkt im ersten und zweiten der von v. Hentig genannten Verben („etwas wissen“ und „etwas können“), während die Jugendarbeit – hier verstanden als in staatlicher oder freier Trägerschaft organisierte Form außerschulischer Jugendbildung – ihren Schwerpunkt im zweiten und dritten Verb („etwas können“ und „etwas sein“) hat. Eine (Rück-)Besinnung der Schule auf ihre Kernaufgabe des Unterrichtens⁴ kann aber nur dann sinnvoll sein – und das ist der unter Bildungsaspekten entscheidende Punkt –, wenn sie im Rahmen einer institutionalisierten Arbeitsteilung mit der Jugendarbeit vollzogen wird.⁶

Ausgehend von dieser ersten Skizze wird im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes ein (sach-, zeit- und sozialbezogener) Bildungsbegriff auszuformulieren sein, der eine Basis für Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendhilfe – insbesondere der Jugendarbeit – sowie für verstetigte Kooperationsformen mit Schulen abgibt.

Forschungsleitende Ansätze

Auf der theoretischen Grundlage eines gesellschaftlich erweiterten Bildungsbegriffs sowie anhand des konzeptionellen Leitbegriffs der Ganztagsbildung wird das Forschungsprojekt darüber hinaus erstens von einem *Differenzansatz* schulischer

und außerschulischer Bildung geleitet und zweitens von der Frage nach einer angemessenen Balance von *Lebenswelt- und Systemintegration*.

1. Im Gegensatz zu dem in der Sozialpädagogik gängigen Defizitansatz, (auch) für Problemfälle zuständig zu sein und aufgrund dessen allzu oft (allein) für diese zuständig erklärt zu werden, wird hier ein Differenzansatz (vgl. Richter 1998, 17-19) vertreten, der die komplementären Bildungsqualitäten von Schule und Jugendarbeit berücksichtigt. Hierfür seien beispielhaft der Anspruch von Universalität bzw. der Bezug auf das Individuum genannt, das kognitive Lernen bzw. das emotionale Erleben, die Ziel- bzw. Prozessorientierung, die Strukturierung durch Lehrpläne bzw. durch Interessen, die weltanschauliche Neutralität bzw. die verbandlichen Wertorientierungen. Auf der Basis des Differenzansatzes, der das Verhältnis von Jugendarbeit und Schule auf eine komplementäre und nicht-hierarchische Grundlage stellt, wird das Forschungsprojekt davon geleitet, die je unterschiedlichen Bildungsaspekte in gesellschaftstheoretischen Kategorien zu fassen. Idealtypisch gegenübergestellt, lassen sich Jugendarbeit und Schule somit als Ausdrucksformen von Freiheit und Notwendigkeit fassen, die in einer begründeten Zusammenarbeit ihre vernunftgemäße Einheit finden könnten:

Unterscheidung von Jugendarbeit und Schule anhand gesellschaftstheoretischer Kategorien⁷

Kategorie	Schule	Jugendarbeit
Prinzipien	Verpflichtung Standardisierung	Freiwilligkeit Pluralität
Werte	Chancengleichheit Herstellung von Bestimmtheit	Ausgleich von Ungerechtigkeiten Ermöglichung von Unbestimmtheit
Politikbezug	politisches Wissen Neutralität	(vor-)politisches Handeln Positionierung
Sanktionen	Normen Bewertungen	Noten Beurteilungen
Bindungen	Stabilität Konstanz	Flexibilität Spontaneität
Sozialformen	Kollektive Ansprache Gerechte Einzelbewertung	Individueller Bezug Gemeinschaftliche Erlebnisse
Interaktionen	Zweckrationalität Disziplin	Wertrationalität Konsens
Raum	Universalistischer Blick Ortsgebundener Unterricht	Lokaler Bezug Mobile Aktivitäten
Zeit	Zukunftsperspektive Ergebnisorientierung	Gegenwartsbezug Prozessorientierung

2. In Bezug auf die letztgenannte Kategorie der Zeit kehrt das Forschungsthema zu seinem aktuellen Anlass zurück: Trotz der Befürchtungen seitens der Jugendhilfe, die Einführung von Ganztagschulen oder -betreuungsformen könnte den Spielraum für Jugendarbeit und ihre Adressatinnen und Adressaten (noch weiter) einschränken, sind sich – jenseits aller sonstigen Meinungsverschiedenheiten – die meisten Pädagogen, Bildungspolitiker und Erziehungswissenschaftler zumindest in *einem* Punkt einig: Kinder und Jugendliche sollen *mehr Zeit* als bisher in öffentlichen Bildungsinstitutionen verbringen. Sei es aus Sorge um Schulleistungen oder um soziale Kompetenzen, sei es aufgrund der Sinnhaftigkeit von informeller Bildung unter Gleichaltrigen oder aus familien-/frauenpolitischen Gründen: Kinder und Jugendliche sollen mehr institutionell arrangierte Zeit für Spielen, Gemeinschaft, Verantwortung, Erlebnisse, Wissen-Lernen und Denken-Lernen bekommen.

Diesen Hintergrundkonsens einmal unproblematisiert hingenommen, stellt sich aus Sicht der Jugendhilfe die Frage, warum diese Mehr-Zeit besser in Jugendeinrichtungen verbracht werden sollte und nicht in der Schule. Die diesbezügliche *Hypothese* des Forschungsvorhabens lautet:

Jugendhilfetheoretische Hypothese:

Kinder und Jugendliche müssen im Rahmen ganztägiger Bildungseinrichtungen zeitlich und inhaltlich signifikante Angebote der Jugendarbeit nutzen können, weil diese durch ihr Grundprinzip der Freiwilligkeit ein Maß an Selbstorganisation und Verständigungsorientierung ermöglichen, das für die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt unverzichtbar ist und diese in der Struktur des schulischen Aufsichts- und Beurteilungswesens nicht ausreichend gewährleistet werden kann.⁸

In schultheoretischer Hinsicht lässt sich die Hypothese wie folgt formulieren:

Schultheoretische Hypothese:

Um ihrem Bildungsauftrag 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.

Aufgrund der unterschiedlichen Primare – nicht Ausschließlichkeiten – erfolgsorientierten Handelns in der Schule bzw. verständigungsorientierten Handelns im Rahmen der Jugendarbeit erscheint es angebracht, die Jugendarbeit schematisch – im Sinne einer Heuristik – der symbolischen Integration (in) der Lebenswelt (personale Identität, gesellschaftliche Solidarität, kulturelle Werte) zuzuordnen und die Schule im Übergang zur materiellen Systemintegration (Arbeitsmarkt, Verwaltung).

Operationalisierung

Das deutsche Bildungssystem steht mit seiner Halbtagsschule in Europa ziemlich einsam da. Im gesamteuropäischen Überblick war bereits vor zwölf Jahren festzustellen, dass in den Ländern, die nicht schon eh „mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit“ ein Ganztagsschulsystem haben (Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Belgien) eine Entwicklung in diese Richtung zu verzeichnen ist (Neumann/Ramseger 1990, 11).⁹ Schlusslichter dieser Entwicklung bilden nach wie vor Österreich, die Schweiz und Deutschland.¹⁰ Wie selbstverständlich die Ganztagschule in den meisten Ländern ist, kann man z.B. daran ersehen, dass diese Tatsache in Darstellungen der Schulsysteme ganz selten vermerkt ist.¹¹ Dementsprechend selten sind auch internationale Forschungen zu diesem Thema (vgl. ebd., 9).

Das hier skizzierte, auf zwei Jahre angelegte Forschungsprojekt stellt einen internationalen Vergleich ganztägiger Bildungssysteme an, in dem insbesondere der jeweilige Anteil der Jugendhilfeeinrichtungen und -angebote untersucht wird. Dabei wird die o.g. Hypothese, dass Ganztagsysteme Jugendarbeit beinhalten müssen, um die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt angemessen zu unterstützen, anhand der folgenden Leitfrage analysiert:

Leitfrage:

Welchen Anteil haben die *Disziplin* und *Theorie* sowie die *Organisationen* und die *Professionen* der Jugendhilfe an der *adressatenbezogenen* Ausgestaltung von ganztägigen Bildungssystemen in auszuwählenden Vergleichsländern?

In besonderem Ausmaß berührt das Projekt den organisationsbezogenen Schwerpunkt von Jugendhilfe- und Schulforschung (integrierte Systeme), hat aber auch professions- und personalbezogene (Ausbildung, Status, Hierarchien, Ehrenamt/Profession) sowie adressatenbezogene Aspekte („ganztagsrelevante“ Lebensbedingungen). In disziplinär-theoretischer Hinsicht geht es bei der gewählten Fragestellung um eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff als Grundkategorie für die Jugendhilfe und die Sozialpädagogik sowie um die disziplinäre Verortung der Jugendhilfe in den Wissenschaftssystemen der Vergleichsländer.

Die Vergleichsebenen werden – aufgrund der Tatsache, dass die Entwicklung des Bildungssystems in Deutschland der gesamteuropäischen Tendenz zu Ganztagsformen hinterherhinkt – nicht aus der (sowieso sehr heterogenen) Situation im Inland gewonnen, sondern aus einer Bestandsaufnahme der Anteile von außerunterrichtlichen Erziehungs- und Bildungsorganisationen und -personen an der Ermöglichung von Ganztagsformen im Ausland.¹²

Eine solche Komparatistik hat einerseits die Schwierigkeit, dass die Begriffsbedeutung von „Jugendhilfe“ nicht umstandslos in andere (Fach-)Sprachen zu übersetzen ist. Als international vergleichbar zur deutschen Jugendhilfe müssen vorerst alle staatlichen, freien (öffentlichen) und privatgewerblichen Institutiona-

lisierungsformen gelten, in denen Bildungsprozesse ablaufen können und die „nicht Familie und nicht Schule“ (Bäumer 1929, 3) sowie nicht Medien und nicht Peer-groups sind.

Andererseits geht damit die Schwierigkeit einher, die Grenze zwischen Schule und Jugendhilfe zu bestimmen, denn vieles was hierzulande in inhaltlicher, methodischer und personeller Hinsicht als Jugendhilfe bezeichnet wird, findet im Ausland – und auch in den wenigen inländischen Ganztagssschulen – im Rahmen der schulischen Organisation statt. Wenn man die Grenze zwischen Schule und Jugendarbeit nach Art der Tätigkeit oder auch nach Art des Trägers oder des Personals bestimmen würde – etwa in dem Sinne, dass alles, was nicht staatlich legitimer Unterricht durch Lehrer ist, nicht Schule wäre –, handelte man sich eine (implizite) Definition von Schule ein, die in der (internationalen) Schulpädagogik nicht anschlussfähig ist. Es muss also im Kern um die kommunikationstheoretische Form der jeweiligen Institution gehen.¹³ Im Sinne der o.g. Grundthese muss der jeweilige „Vorbehalt“ (Habermas), unter dem das kommunikative Handeln in den Institutionen abläuft, herauspräpariert werden.¹⁴ Dabei spielt die Frage nach Verpflichtung oder Freiwilligkeit eine entscheidende, wenn auch bei weitem nicht die einzige Rolle.¹⁵

Folgende Unterfragen wirken bei der komparatistischen Analyse strukturierend, wobei jeweils der *Status quo* zu erheben und absehbare Entwicklungen einzuschätzen sein werden:

- Welche *Bedarfe* hinsichtlich ganztägiger Bildung haben die Adressaten (d.h. (Kinder/ Jugendliche und Eltern/Familien) in den verschiedenen Ländern (nach Altersgruppen, Geschlechtern, Ethnien, Erwerbsstatus – vor allem Frauenerwerbsquote –, Familienstrukturen etc.)?
- In welcher Weise sind die Formen der Ganztagsbildung in verschiedenen europäischen Ländern *organisiert* (rechtliche Rahmenbedingungen, administrative Zuständigkeiten, räumliche und zeitliche Verzahnung von formeller und nicht-formeller Bildung)?
- Welche *Personalstruktur* weisen die unterschiedlichen Formen der Ganztagsbildung auf (Verhältnis von Ehrenamtlichen und Professionellen)?¹⁶
- In welcher Weise stellt sich das *disziplinäre und theoretische Verhältnis* von Schule und Jugendhilfe (Schul- und Sozialpädagogik; Bildungsbegriff) in verschiedenen europäischen Ländern dar?¹⁷

In forschungssystematischer Hinsicht knüpft das Projekt vor allem an aktuellen Arbeiten zur international vergleichenden Schul- und Sozialpädagogik an,¹⁸ insbesondere um einen Beitrag zur gerade erst entstehenden komparatistischen Jugendhilfeforschung zu leisten.

Anhand dieser theorie- und forschungssystematischen Vorgehensweise wird das Projekt Ansätze für eine theoretische und organisatorische Neuorientierung der deutschen Debatte um Ganztagsmodelle im Spannungsfeld von schulischer und

außerschulischer Bildung einerseits und staatlicher bzw. öffentlicher und familiärer Bildung andererseits liefern. In praxisbezogener Hinsicht können aus der Analyse der Vergleichsländer konstruktive Vorschläge zur Ausgestaltung von integrierten Bildungsorganisationen für Kinder und Jugendliche abgeleitet werden.

Methodische Umsetzung

Das Ergebnis des Forschungsprojekts wird – in Anlehnung an Esping-Andersens Typologie der Wohlfahrtsregime – eine Typologie ganztägiger Bildungssysteme sein. Darin wird unterschieden in Systeme unter schulischer Regie („Ganztags-schulmodelle“), Systeme mit unterrichtenden und versorgenden Institutionen („Ganztagsbetreuungsmodelle“) und Kooperationssysteme aus schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen („Ganztagsbildungsmodelle“).

Zur Erstellung dieser Typologie dient in erster Linie die Konzipierung, Durchführung und Auswertung einer internationalen Tagung: „Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft“, 9.-11.10.03 in Bielefeld.¹⁹ Mit Hilfe der Beiträge der internationalen Referenten werden wichtige Vergleichsaspekte zusammengetragen. Diese gilt es anschließend anhand der o.g. Unterfragen systematisch aufzubereiten. Hinzu kommen Sekundärauswertungen der verfügbaren Bildungs- und Sozialstatistiken aus den Vergleichsländern.²⁰

Forschungsplan

Der Arbeitsschwerpunkt des Jahres 2003 liegt auf der Konzipierung und Organisation der o.g. Tagung. Den Schwerpunkt des Jahres 2004 wird die Ausformulierung der international vergleichenden Typologie ganztägiger Bildungssysteme darstellen. Mit einer Gesamtveröffentlichung der Ergebnisse ist 2005 zu rechnen.

Anmerkungen

- 1 Coelen, 2002a und b.
- 2 In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass die Mehrheit der Eltern in Deutschland offene Nachmittagsangebote mit freiwilliger Teilnahme bevorzugen; einer verpflichtenden Ganztagschule an fünf Tagen in der Woche stimmt sogar nur ein Sechstel der befragten Eltern zu (siehe Bargel/Kuthe 1991, S. 225; Holtappels 1994, S.183-184; befragt wurden 1007 Elternteile an 24 Schulen aus vier Bundesländern).
- 3 Interessanterweise hat es in den 60er Jahren eine ganz ähnliche Debatte in zeitlicher Nähe zu Georg Pichts Veröffentlichungen über „Die deutsche Bildungskatastrophe“ gegeben.

- So trug der 2. Deutsche Jugendhilfetag 1966 in Köln den Titel „Jugendhilfe und Bildungspolitik“.
- 4 So z.B. die Empfehlung Gieseckes.
 - 5 so v. Hentig auf einem Vortrag an der Universität Bielefeld im Februar 2003.
 - 6 Auf diese Weise wäre dann auch die Sozialpädagogik zumindest begrifflich so weit „ausgestaltet, durchgebildet und abgerundet“, wie es die Pionierin der wissenschaftlichen Sozialpädagogik, Gertrud Bäumer (1929, S. 4), avisiert und erhofft hatte, nämlich so, dass sie mit der Schule „von neuem in einer Synthese zusammenwachsen“ kann.
 - 7 Die aufgezählten Stichworte symbolisieren einige *Schwerpunkte* der pädagogischen Arbeit und sind keinesfalls als Ausschließlichkeiten zu verstehen.
 - 8 Die These lässt sich in Bezug auf Jugendverbandsarbeit sogar noch erweitern und radikalisieren: Der Verein ist vor allem durch das demokratische legitimierte Ehrenamt der prominente Ort zur Einübung (vor-)politischer Handlungsfähigkeit und ist daher in besonderem Maße geeignet, die symbolische Reproduktion (in) der Lebenswelt zu unterstützen.
 - 9 Selbst in der detailreichen Publikation der Europäischen Kommission „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union“ (1997) finden sich keine Daten über die Ausgestaltung der ganztägigen Bildung in den einzelnen Ländern. Nur aufgrund der jährlichen Mindeststundenvolumina lassen sich – allerdings ungenaue – Rückschlüsse auf die Tagesgestaltung ziehen. Lediglich in Bezug auf die Einrichtungen des Elementarbereichs wird eine „Angebotsvielfalt“ deutlich (ebd., S. 32), Hauptversorger sind jedoch die schulischen Einrichtungen (ebd., S. 35).
 - 10 In Bezug auf die Grundschule fügt Holtappels (1994, S. 176) noch Portugal und Griechenland hinzu.
 - 11 Siehe dazu ganz aktuell Döbert u.a. (2002).
 - 12 Dabei wird ein bloßes Nebeneinander von schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen ebenso außer Acht gelassen (z.B. die beiderseitige Nutzung von Gebäuden oder punktuelle Kooperationen) wie besondere Betreuungsformen in sonder- und heilpädagogischen Arbeitsfeldern. Vielmehr geht es um Kinder und Jugendliche von ihrem Einschulungsalter von vier bzw. sechs Jahren bis zur Beendigung ihrer Pflichtschulzeit im Alter von 15 bzw. 16 Jahren, die Institutionen des allgemeinen Bildungssystem besuchen und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe nutzen.
 - 13 Unter Institution verstehe ich im Anschluss an Rawls eine „auf Dauer gestellte, legitime Interaktion“.
 - 14 Hier stellt sich die weitergehende Schwierigkeit, dass Habermas die Schule trotz ihrer vermachten und verrechtlichten Kommunikationsstrukturen dem Vergesellschaftungsprinzip der Lebenswelt zugeschlagen hat: Auch schulische Interaktionsverhältnisse stünden trotz aller Kolonialisierung letztlich unter dem Vorbehalt der Verständigung (1995, Bd. 2, S. 540-546).
 - 15 Mindestens ebenso schwierig, wie die Definierung der beteiligten Institutionen, ist der Begriff der Bildung. Beispielsweise im Englischen ist das Gemeinte auf die Begriffe education, work, sports, leisure etc. verteilt.
 - 16 Dieser Punkt ist von besonderem Interesse, weil der ehrenamtliche Anteil in der größtenteils aus Vereinen bestehenden deutschen Jugendhilfelandchaft vergleichsweise hoch ist und infolgedessen zu untersuchen ist, inwiefern diese Struktur den neuen Herausforderungen gewachsen ist und welche Alternativen bestehen.
 - 17 Auch das für Jugendhilfe und Schule konstitutive Hilfe-Kontroll-Dilemma bricht angesichts einer – wie auch immer gearteten – tageszeitlich verlängerten Erziehungs- und Bildungsinstitution erneut auf.
 - 18 Beispielsweise Döbert u.a. (2002) bzw. Treptow (2002).
 - 19 Nähere Informationen unter www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/aktuell.htm

20 Auf eine eigene Primärerhebung, beispielsweise der Adressatenperspektive zu den verschiedenen Ganztagsystemen, muss aufgrund des vorgegebenen Zeitrahmens und des organisatorischen und sprachlichen Aufwandes verzichtet werden.

Literatur

- Appel, Stefan: Gesamtbibliographie „Ganztagschulen, Tagesheimschule“. Frankfurt: Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule. 1983
- Bäumer, Gertrud, 1929: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl/Pallar (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5. Weinheim 1966, S. 3-26
- Bargel, Tino/Kuthe, Manfred: Ganztagschule – Untersuchungen zu Angebot, Nachfrage, Versorgung und Bedarf. In: Studien zu Bildung und Wissenschaft (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft), Bd. 96. Bad Honnef 1991
- Bundesjugendkuratorium: Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben (hrsg. v. R. Münchmeier, H.-U. Otto, U. Rabe-Kleberg). Opladen 2002
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt/M. 2002a
- Coelen, Thomas, 2002b: „Ganztagsbildung“ – Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue praxis H. 1/2002, (32. Jg.), S. 53-66
- Coelen, Thomas: Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. In: Hartmuß/Markus (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule (i.E.)
- Deinet, Ulrich: Ganztagsangebote als Ansatz der „sozialräumlichen Jugendarbeit“. In: ders. (Hrsg.): Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule. Münster 1996, S. 23-30
- Döbert u.a. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas, Hohengehren 2002
- Esping-Andersen, Gøsta: Social Foundations of Postindustrial Economics, Oxford 1999
- Europäische Kommission (Hrsg.): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union. Luxemburg 1997
- Giesecke, Hermann: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1996
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1995
- Hentig, Hartmut v.: Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform, in: Neue Sammlung (31. Jg.) H. 3/1991, S. 436-448
- Holtappels, Heinz Günther (Hrsg.): Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen 1995
- Holtappels, Heinz Günther: Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1994
- Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule (2 Bde.). Köln 1999/92
- Neumann, Ursula/Ramseger, Jörg: Ganztägige Erziehung in der Schule. Eine Problemskizze (angefertigt im Auftrag der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg). Universität Hamburg 1990
- Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1994
- Richter, Helmut: Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung, Frankfurt/M. u.a. 1998
- Trepow, Rainer: International Vergleichende Sozialpädagogik. Eine Aufgabenbestimmung zwischen den Komparatistiken. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen 2002