

Dr. Thomas Coelen

»Celodnevno izobraževanje« – integracija izobraževanja in oblikovanja posameznikove identitete na podlagi sodelovanja med šolo in mladinskimi ustanovami¹

Povzetek: Avtor poskuša v svojem prispevku teoretsko utemeljiti in konceptualno izoblikovati »celodnevno izobraževanje« za otroke in mladostnike – institucijo, ki bi šolsko življenje zajela skozi enotnost izobraževanja in oblikovanja posameznikove identitete. Pri vzpostavljanju novega razmerja med šolsko in specialno pedagogiko ga zanima odnos med šolo in ustanovami za mladino – ta odnos analizira s historičnega in sodobnega vidika ter ga postavi v družbeni in pedagoškoteoretični okvir, da bi lahko skiciral teorijo »komunalne mladinske pedagogike«. Na tej podlagi je mogoče pod pojmom »celodnevna šola« razumeti tiste konkretizacije, ki v nedeljivo celoto povezujejo temeljne komplementarne elemente, kot sta na primer »pouk« in »socialno delo z otroki in mladostniki«, ne da bi se pri tem izgubile njihove institucionalne posebnosti.

Ključne besede: celodnevna šola, izobraževanje in oblikovanje posameznikove identitete, formalno in neformalno izobraževanje, šola in mladinske ustanove, šolska pedagogika in socialna pedagogika, komunalna pedagogika.

UDK: 37.018.54

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Thomas Coelen, profesor za socialno pedagogiko, Inštitut za obč in socialno pedagogiko, Univerza Rostok.

Aktualna pedagoška razprava se /v Nemčiji/ osredotoča predvsem na vprašanje učnih dosežkov in učne pomoči – v zvezi s tem se pogosto omenja celodnevna šola ali pa tudi tako imenovano »celodnevno varstvo«, ki se nadaljuje po dopoldanskem pouku. V tem prispevku bomo predstavili predlog za ustanovitev in oblikovanje »celodnevnega izobraževanja«. Gre za obliko, ki omogoča formiranje otrok in mladine na podlagi enotnosti izobraževanja in oblikovanja posameznikove identitete. Z izrazom »celodnevno izobraževanje« (ki ne pomeni isto kot »celodnevna šola« in »celodnevno varstvo«) razumemo tiste oblike institucionalizacije, ki s komplementarnimi temeljnimi elementi, kot sta »pouk« in »otroško in mladinsko delo«, oblikujejo formalno in neformalno izobraževanje, upoštevajo pa se tudi drugi elementi, pri čemer je potrebno ohranjanje njihovih institucionalnih značilnosti v okviru integrirane celote.²

¹ V izvorniku je naslov članka »Ganztagsbildung« – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. Že naslov prinaša kar nekaj prevajalskih zadreg. Izraz *Ganztagsbildung* prevajamo kot *celodnevno izobraževanje*, pri čemer pa je iz celotnega konteksta besedila jasno, da ne gre samo za izobraževanje kot šolsko dejavnost, temveč tudi za vse tisto, kar zajema pojem vzgoja v najširšem pomenu (funkcionalna in intencionalna). Dodatne težave povzročajo dejstvo, da uporaba pojmov *Bildung* in *Ausbildung* tudi v Nemčiji ni popolnoma enoznačna. Pojem *Ausbildung* se navadno uporablja v kontekstu poklicnega izobraževanja in bi ga bilo mogoče prevajati z izrazom *usposabljanje*, toda očitno je, da avtor ta pojem uporablja v pomenu, ki mu je v slovenščini najbližji pojem *izobraževanje*. Zadrega se pojavi tudi ob pojmu *Identitätsbildung*, ki ga sicer zlahka prevajamo kot *oblikovanje posameznikove identitete*, vendar bi ga lahko (še posebno kadar se pojavlja skupaj s pojmom *izobraževanje*) prevajali preprosto kot *vzgoja*. Kljub temu ohranjamo avtorjevo terminologijo, ki je bolj sociološka kot pedagoška. Pojem *Jugend-einrichtungen*, ki ga prevajamo s pojmom *mladinske ustanove*, je v slovenskem prostoru sorazmerno nepoznan, ker preprosto nimamo povsem primerljivih institucij. Njihova naloga je *Jugendarbeit*, kar prevajamo kot *mladinsko delo* oziroma *delo z mladimi* (op. p.).

Članek je bil objavljen v: Otto, H.-U., T. Coelen (ur.). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

² Sintagmo »celodnevno izobraževanje« sem sprva uporabljal z določeno ironijo – uporabil sem jo v članku v časopisu *Neue Praxis* (zv. 1, 2002, str. 53–66) nekaj tednov po objavi študije PISA in še pred široko razpravo o šolskopolitičnih posledicah. Takrat tudi še niso bila poznana razmišljanja

V besedilu poskušamo teoretsko utemeljiti »celodnevno izobraževanje« otrok in mladine ter ponuditi neki praktični model. V ospredju je vzpostavitev produktivnega razmerja med šolsko in zunajšolsko pedagogiko (pri tem nas ne zanimajo njune pomanjkljivosti), ki se opira na skupne značilnosti, omogoča pa tudi njuno »nadaljnje oblikovanje«. Pri iskanju tovrstnih teoretskih presekov se ne moremo izogniti kategorijam, kot je socialni prostor ali skupnosti in podobno. Temeljna teza, ki jo je smiselno omeniti, se glasi, da se oblikovanje zrelega državljana (to naj bi bilo v demokraciji izhodišče), ki je sposoben odločanja (ki je »izobražen«), s pedagoškega vidika dogaja v okviru socialnega prostora in v perspektivi komunalne javnosti. Težava je torej v tem, koliko naj demokratična pedagogika, ki se orientira v lokalne okoliščine, sprejme in spodbuja izobraževanje in vzgojo otrok, ki ju različne institucionalne forme diferencirajo – kako doseči, da bi bile šole in mladinske ustanove enakopravne in bi lahko sobivale v določenem javnem prostoru.

Argumentacijska sestava prispevka izhaja iz institucij šolske in zunajšolske pedagogike in razprav o tej temi, nato pa se preusmeri k temeljnim življenjskim vprašanjem povezanosti med (v socialni prostor vključenim) izobraževanjem in (demokratično) javnostjo. Teoretska in institucionalna perspektiva je »razpršeno komunalno izobraževanje mladine« – vključena sta šolsko in zunajšolsko izobraževanje mladine, oboje pa se prepleta na lokalni ravni.

Da bi lahko »komunalno izobraževanje mladine« zasnovali kot sodelovanje med šolo in mladinskimi ustanovami³, bomo najprej prikazali⁴ zgodovinsko tradicijo in učinkovitost medsebojnega nasprotovanja tovrstnih izobraževalnih institucij, nato pa bomo na podlagi nekaterih istorodnosti, analogij in vzporednic poiskali oporne točke za skupne temelje.

1 Ovire za sodelovanje

Analiza zgodovinskih in tudi sodobnih razmerij med šolsko in zunajšolsko pedagogiko pokaže le redke poskuse njunega utemeljevanja na skupnih izhodiščih.⁵ Obe področji se (kolikor se sploh medsebojno upoštevata) utemeljujeta

zvezne vlade o investicijskem programu Prihodnost, izobraževanje in varstvo. Pričujoče besedilo je zelo predelana različica omenjenega članka. Tako kot takrat tudi zdaj mislim, da se sintagma »celodnevno izobraževanje« /*Ganztagsbildung*/ sme uporabljati zgolj v narekovajih, ker celega dneva ne pomenita niti en dopoldan in en popoldan niti se izobraževanje ne konča ob 15., 16. ali celo 18. uri. Razen tega ne smemo ignorirati drugih institucij, ki tudi izobražujejo: poleg šole in centrov za pomoč otrokom so to tudi družina, vrstniške skupine in mediji. Kljub temu je besedna zveza »celodnevno izobraževanje« primerna kot zgoščen izraz za eno od mnogih oblik institucionalizacije skupnega delovanja šol in ustanov za pomoč otrokom in mladostnikom.

³ Besedno zvezo »mladinske ustanove« uporabljam zgolj iz praktičnih razlogov kot kratko obliko za »ustanove, ki ponujajo pomoč otrokom in mladini«. V mislih imam predvsem otroško in mladinsko delo v prostovoljnih društvih in organizacijah, pa tudi nekatera področja, ki so (s pojmom dnevno varstvo otrok /na primer varstvo v šoli/ oziroma s pojmom pomoč pri vzgoji /na primer dnevne skupine/) kodificirana v zakonu o pomoči otrokom in mladini (*Kinder- und Jugendhilfgesetz*).

⁴ Več o tem glej v Coelen, 2002a, str. 31–56.

⁵ Najobsežnejši in najsodobnejši pregled ponuja priročnik Hartnuß-Maykus, 2004.

skozi bolj ali manj jasno medsebojno razmejitev. Čeprav je v zadnjih petnajstih letih sodelovanje obeh področij sicer vse pogostejše, pa ostaja omejeno na pragmatično, funkcionalno in tudi instrumentalno (na primer pri iskanju rešitev za »vrzeli v varstvu otrok«) raven. Za njuno medsebojno delitev dela in praktično sodelovanje zelo redko najdemo pedagoške ali celo socialno in družbeno teoretske utemeljitve.⁶

Medtem ko obe področji prepoznavata le redke argumente za skupno delo in bolj izpostavljata razlike, se večina projektov sodelovanja navezuje na dilemo socialne pedagogike, ali ni (tudi ona) pristojna za problematične primere, to pa vodi do tega, da vse prepogosto postaja pristojna (samo) zanje. Tako se reproducira predstava o treh nezapolnjenih področjih, ki se nanašajo na življenjsko situacijo in/ali vedenje otrok in mladine (mladostništvo kot problematična faza življenja), delovna področja socialne pedagogike (*nujna pomoč/mladinsko svetovanje*) in pomanjkljivo socialno učinkovitost šole (pedagoška ustanova/institanca selekcije). Utemeljitev, ki bi sistematsko utemeljevale komplementarno razmerje med obema področjema (na primer med kognitivnim in socialnim učenjem, med izobraževanjem in vzgojo in podobnimi komplementarnimi pojmi), skoraj ne najdemo. Zdi se, da pretežni del socialne pedagogike svojo »samozavest« črpa zgolj iz kritičnega ograjevanja od šole, in ne iz lastnih kakovosti. Po drugi strani pa se (in to je enako problematično) šolska diskusija giblje zgolj okrog same sebe.⁷ Prepoznavanje možnosti in potrebe po medsebojni delitvi dela otežujeta (na eni strani) tendenciozno monopolistična zahteva šole po vzgoji in izobraževanju (ki temelji na 7. členu ustave) in (na drugi strani) socialnopedagoška zahteva po izboljšanju življenjskih razmer (ki temelji na 1. členu zakona o pomoči otrokom in mladini).

2 Stične točke v ločenih strokovnih razpravah

V nasprotju z običajno zasnovo socialne pedagogike, ki se utemeljuje na podlagi nekega primanjkljaja, je v tej razpravi prisoten pogled, ki socialno pedagogiko utemeljuje na podlagi diference (prim. Bäumer 1929/1966, str. 3–4; Richter 1998, str. 17–19); ta lahko opozori na vzgojno-izobraževalno kakovost šol in kakovost mladinskih ustanov, ki se medsebojno dopolnjujejo. V nadaljevanju bomo prikazali nekatere izbrane značilnosti obeh institucij:⁸

- Pedagoško osebje v šolah ima premalo znanja o mejah postavljenih ciljev, vsebin, socialnih oblik in medijev pedagoškega ravnanja, medtem ko je v

⁶ Na primer v Braun, 1994.

⁷ V intenzivni razpravi o razmerju med mladinskimi socialnovarstvenimi organizacijami (ustanovami za pomoč mladini) in šolo v 90. letih 20. stoletja ni – razen Klause-Jürgena Tillmanna in Wernerja Helsperja – sodeloval niti en sam zastopnik šolske pedagogike kot znanstvene discipline.

⁸ Vsaka analitična primerjava vsebuje nevarnost shematiziranja. Zato je treba jasno opozoriti, da navedene značilnosti pomenijo težišča in ne izključne lastnosti šolske in zunajšolske pedagogike. Poenostavljeno branje bi lahko zanemarilo inovativna prizadevanja mnogih reformskih šol in sodobnih mladinskih ustanov (glej tudi prispevke v Lindner-Sturzenhecker, 2004).

mladinskih ustanovah prisotno mnogoplastno znanje o mejah delovanja, ki ga objektivno določajo okoliščine spremenljivih razmer dela in subjektivno spodbujanje razvoja.

- Šola ima zaradi šolske obveznosti, velikega deleža časa v vsakdanjiku učencev in pogostih tesnih stikov med učenci in učitelji velike vzgojne možnosti, medtem ko imajo mladinske ustanove zaradi prostovoljne udeležbe kot temeljnega načela manjše možnosti sankcioniranja, laže pa se prilagodijo potrebam otrok in mladine.
- Mnoge oblike mladinskega dela – v nasprotju s šolo – pri »vstopu« učinkujejo informalno selektivno (po razredih/slojih, spolu, etnični pripadnosti), medtem ko šola svoje udeležence – v nasprotju z mladinskim delom – usmerja pri »izstopu« (s spričevali, ki omogočajo napredovanje).
- Šola kljub vsej aktualni kritiki uživa visok politični in družbeni ugled kot pomembna pedagoška institucija, razen tega pa ji mnogi starši zaupajo vnaprej glede varstva in oskrbe svojih otrok (tudi zunaj pouka), medtem ko je mladinsko delo, ki je v primerjavi s šolo manj pravno regulirano in birokratizirano, bolj fleksibilno, pluralno in vpeto v okolje.
- Šola krepi predvsem kognitivno, estetsko-ekspresivno in socialno učenje, mišljenje in ravnanje, medtem ko je pri mladinskem delu v ospredju socialno, estetsko-ekspresivno in moralno-refleksivno ravnanje, mišljenje in učenje.
- Medtem ko je šola ciljno usmerjena predvsem v izobraževanje (vendar ne samo to), pri čemer so pomembni dosežki in zaključek, so mladinske ustanove bolj procesno usmerjene – prevladuje izobraževanje za zadovoljevanje potreb in prostega časa (vendar tudi ne samo to).⁹
- Veliko šolskih vsebin je predpisanih z državnimi učnimi načrti, da bi se ohranila svetovnonazorska nevtralnost, medtem ko v konceptih mladinskega dela (ki se pogosto nanašajo na posamezne ustanove ali združenja/zveze) prevladujeta društvena avtonomija in avtonomija vrednostne orientacije.
- Samoorganizacija in soodločanje otrok in mladine sta v obeh institucijah sicer (raznovrstno, a različno) možni, vendar pogosto preslabo izkoriščeni (pri določanju vsebin in načinu tematiziranja projektov, volitvah zastopnikov in podobno).

Na podlagi tako formuliranih razlik bomo v nadaljevanju poskušali skicirati odnos med mladinskimi ustanovami in šolami, ki naj temelji na skupnem pozitivnem izhodišču.

⁹ V debati glede pojmov »formalno, neformalno in informalno izobraževanje« (glej na primer Bundesjugendkuratorium, 2004, str. 4) je pogosto prezrto, da samoumevno tudi v šoli potekajo informalni (na primer med odmori) in neformalni (na primer v delovnih skupinah) procesi in tudi v mladinskem delu obstajajo formalne učne oblike (na primer usposabljanje voditeljev mladinskih skupin in trenerjev/vaditeljev). Zelo napačno bi bilo, če bi ti dve instituciji (pa tudi druge), ki imata različne učne načine, združili v eno.

2.1 Analogije in skupne lastnosti

Kot izhodišče bomo iz strokovnih diskusij s področja šolske in socialne pedagogike, ki pretežno potekajo ločeno, izluščili zgodovinsko-sistematično istorodnost (1), analogno razliko med zahtevo in stvarnostjo (2) in implicitno teoretsko skupno lastnost (3).

1. Skozi celotno razpravo o šolski reformi se (kot zgodovinsko nesoglasje) vse do danes pojavlja vprašanje, ali naj bo šola segment ali celota; ali naj bo šola zgolj del življenja (prim. Horne ¹⁰ 1931; Giesecke 1996) ali naj sprejme življenje v njegovi totalnosti (prim. Hentig 1991; Gudjons 1996). Podobna razprava je prisotna tudi v socialni pedagogiki: je njeno področje neki zunajšolski izsek (prim. Bäumer 1929/1966) ali kritični način opazovanja (prim. Hornstein 1971; Mollenhauer 1997) vseh pedagoško relevantnih institucij? Zaslutimo lahko, da koncepti, ki pomenijo tradicije, omenjene na prvem mestu, pogosto vodijo v prakse sodelovanja, medtem ko druge vodijo v inkorporiranje oziroma konfrontacijo.
2. Kot naslednje izhodišče za podrobnejšo obravnavo se je predvsem v razpravah iz 90. let 20. stoletja izkristaliziralo, da mladinske ustanove in šole utelešajo (skozi množico medsebojno prepletenih razmerij) zahtevo po skupnosti in pravičnosti,¹¹ da pa prav v pretvorbi te zahteve obstaja tudi njena vsakokratna pomanjkljivost: mladinsko delo, ki temelji na prostovoljnosti, sicer ponuja možnosti za skupna doživetja, hkrati pa se mora borjevati s težnjami po neobveznosti in razpršenosti. Za vse obvezna šola sicer spodbuja težnje po individualizaciji, hkrati pa ponuja raznovrstne strukturne možnosti za povezovanje in oblikovanje skupin. Tudi če zadevo presojamo v horizontu pojma izobraževanje, ostaja v opisu obeh institucij nekaj neizrečenega: »Življenjske kompetence, ki jih šola ne tematizira, in zahteve po pravičnosti, ostajajo /.../ prepuščene procesom informalnega učenja in s tem danemu družbenemu redu«; toda tudi v socialni pedagogiki »se lahko emancipacijski potencial v projektu izobraževanje razvije zgolj pogojno. Zlo mi se na pričakovanih nadzora, stigmatiziranja, prilagajanja /.../« (Thiersch 2004, str. 7).¹² V ozadju pojma izobraževanje se kaže protislovno prelomljena struktura izobraževalnih institucij: »Zraven sholariziranih institucij za vse, ki imajo zgolj en (segmentiran) program, stojijo neformalizirane institucije za skupino ljudi z drugačnimi potrebami, ki pa okrnjeno pomenijo celostne naloge izobraževanja.« (Prav tam.) Iz tega sledi bodisi »razširitev nalog izobraževalnih institucij na področja, ki še niso pokrita«

¹⁰ Angleški pedagog Horne je nasprotoval preobremenjenosti in preveliki zahtevnosti šole. Sledil je geslu »šola, skladna z življenjem«, ki ga je napačno pripisal Johnu Deweyju. Pomembnejše je, da je »naloge šole /.../ nujno omejena na to, da na najboljši možni način ponudi zglede posodabljanja določenih izsekov življenja« (cit. po Röhrs, 1991, str. 12).

¹¹ Več o socialno-filozofskem ozadju glej v Brumlik-Brunkhorst (1993).

¹² Navajanje strani pri Thierschu se nanaša na rokopis in se zato razlikuje od tiskane različice v Otto-Rauschenbach (2004), ki v času pisanja še ni izšla.

(prav tam, str. 9), kar pomeni neko iluzijo institucionalne vseмогоčnosti, ali pa institucionalna skromnost in refleksija lastne sistemske omejenosti ter razmislek o smiselnosti komplementarnega dopolnjevanja, saj obe obliki temeljita (ob sicer različnih poudarkih) na zahtevah po skupnosti in pravičnosti, ki pa jih ne moreta uresničiti.

3. Šole in mladinske ustanove bi lahko obravnavane dileme in značilnosti presegle, če bi posegle po nekaterih (v glavnem implicitnih) skupnih potezah znotraj stroke. Razmišljanja na primer o »odpiranju šole« (Reinhardt 1992) in »mladinskem delu v socialnem prostoru« (Deinet 1997) se v tem kontekstu kažejo kot primerne referenčne točke za razmislek o novi delitvi dela med šolsko in socialno pedagogiko. Pri tem je smiselno upoštevati teoretske in tudi čisto praktične razloge.¹³ Če sledimo tej poti, se pokaže, da je raznovrstnim teoretskim utemeljitvam *community education* kot tudi *dela za skupnost* skupen interes, da bi tesno povezale življenje in učenje. Že to zadostuje kot izhodišče za nadaljnji razmislek o nekem skupnem temelju, četudi v večini pedagoških konceptov, ki uporabljajo kategorijo prostora, ni dovolj jasna razmejitev (in identičnost) od razumevanja pojma: lokalna stopnja, ki je omejena predvsem na obravnavo njegovih pragmatičnih in organizacijskih prednosti. Jasno pa je tudi, da je razumevanje *community education* v Nemčiji zreducirano predvsem na šolskopedagoško obravnavo (prim. Reinhardt 1992) in v konceptu *dela za skupnost* nastajajo nejasnosti o tem, ali in kako naj se v teoriji in praksi potegne ločnica med (socialno) politiko in (socialno) pedagogiko (prim. Heiner 1994). V nasprotju s temi osnutki, ki so osredotočeni na šolo oziroma usmerjeni v politiko, je v konceptu »komunalne pedagogike« (Richter 2001) pedagogika razumljena kot konstitutivni in v kulturo usmerjeni izsek politike v različnih javnih segmentih neke demokratične pravne države – zato je prav ta pedagoški koncept najprimernejši za utemeljitev skupnih temeljev šole in mladinskih ustanov.

Prikazali smo razlike med šolsko in socialno pedagogiko ter potrebo po njunem medsebojnem dopolnjevanju, ki naj omogoča načelo skupnosti in pravičnosti v izobraževanju. Na tej podlagi (in na podlagi pedagogike, ki reflektira socialni prostor) bomo v nadaljevanju pokazali, da lahko v demokratični pravni državi šole in mladinske ustanove stopijo v razmerje, ki je pedagoško utemeljeno.

2.2 Stičišča in medsebojno dopolnjevanje

Na podlagi primerjave se bomo znova dotaknili dosedanje analize razmerja med socialno in šolsko pedagogiko, pri čemer pa že anticipiramo poglavje, ki pojasnjuje družbeno in pedagoškoteoretsko umestitev. Tudi tukaj simbolizirajo

¹³ Nadaljnja referenčna točka je poleg že omenjenega pojma izobraževanja in kategorije prostora (ki jo bomo izpeljali v nadaljevanju) tudi pojem subjekta. O tem piše tudi Scherr (2004).

ključni pojmi zgolj nekatera težišča vsakokratnega pedagoškega dela in nikakor niso mišljeni izključujoče (prim. op. 7):

- Glede na svoja temeljna načela temeljijo šole na obveznosti in učnih ciljih oziroma standardih, mladinske ustanove pa na prostovoljnosti in razvojnih nalogah oziroma tematski odprtosti.
- Temeljni namen šole je predvsem enakost možnosti,¹⁴ individualno spodbujanje in »vzpostavitev gotovosti«, pri mladinskih ustanovah pa je v ospredju skupnost, ki ji gre za izravnavo nepravilnosti in »vzpostavitev negotovosti« (Marotzki 1988).
- V zvezi z odnosom do ljudi in institucij sta za šolo značilni stabilnost in konstantnost, medtem ko sta za mladinske ustanove značilni fleksibilnost in spontanost.
- Prevladujoča šolska socialna forma je kolektivna in v prizadevanju za pravičnost se poudarja prispevek posameznika, v mladinskih ustanovah pa se spodbujajo individualni odnosi in skupno doživljanje.
- V časovni dimenziji se šola bolj usmerja v rezultat in teži k perspektivam v prihodnosti, medtem ko so mladinske ustanove procesno usmerjene in jih zanima sedanost.
- V prostorski dimenziji podpira šola globalne načine razmišljanja, ki temeljijo na krajevno vezanem pouku, mladinske ustanove pa se navezujejo na lokalne okoliščine in si pomagajo z delno mobilnimi dejavnostmi.
- Pri razvijanju socialnih spretnosti se šole orientirajo bolj pragmatično racionalno v okviru spoštovanja predpisanih pravil, v mladinskih ustanovah pa prevladujejo interakcije, ki so vrednotno racionalne in usmerjene v konsenz.

Zadnja primerjava še posebno pogosto vodi v nesporazume in predsodke, ker je napačno razumljena, kot da pripadajo šole »sistemu«, mladinske ustanove pa »svetu življenja« v smislu, kot ga je definiral Habermas. V teoretskem okviru je treba najprej poudariti, da Habermas načela podružbljanja sistema in sveta življenja *ni* istovetil s pragmatičnim delovanjem (usmerjenim v konkreten rezultat in razumevanje), v vsebinskem smislu pa je treba vedeti, da sta obe instituciji v skladu s tem pojmovanjem življenjski, saj so interakcije v šolah in tudi mladinskih ustanovah ne nazadnje vedno prednostno usmerjene v sporazumevanje. Pa vendar se zdi smiselno razlikovati med obsegom pragmatično racionalnih in vrednotno racionalnih orientacij v šoli in mladinskem delu. To (samo po sebi še nekritično) razlikovanje dobi svoj naboj v smislu *kritične* teorije družbe šele takrat, ko lahko empirično utemeljimo, da vstopajo systemske zahteve iz gospodarstva in državne administracije v šolske in socialnopedagoške interakcije tako, da ne samo dopolnjujejo sporazumevalne vzorce udeležencev, ampak jih tudi nadomeščajo.¹⁵

¹⁴ Ta poklicna intenca je kanalizirana skozi vnaprejšnje strukturiranje členjenega šolskega sistema.

¹⁵ Nekaj opozoril glede take »kolonializacije« navajam v študiji primera v nadaljevanju.

Če mladinsko delo in šolski pouk primerjamo v tako shematizirani obliki, ju lahko razumemo kot izrazne oblike svobode in nujnosti – v utemeljenem skupnem delu lahko prepoznamo racionalno enotnost. Na podlagi vsega povedanega je mogoče izoblikovati (med drugim) naslednje smernice za družbeno in pedagoškoteoretsko utemeljitev skupnega delovanja mladinskih ustanov in šol.

Glede na njuna temeljna načela in namene mora biti jasno, katere demokratične potenciale vsebujeta, katerim sistemskim omejitvam se podrejata in koliko bi lahko njuno sodelovanje zapolnilo vrzeli.

Glede na interakcije mora biti preverjeno, koliko sistemski imperativi posegajo na pedagoška področja življenja in kako bi lahko različne pedagoške institucije pripomogle k formiranju uporniške »komunikativne moči« (Habermas 1962/1993, str. 44).

Glede na prostorsko dimenzijo je treba razmisliti, kaj v empiričnem smislu pomenijo izrazi socialni prostor, *community*, skupnost, komuna in katere so tiste oblike identitet, ki se nanašajo na določen prostor in jih je mogoče smiselno uporabiti. S tem je povezan razmislek, kakšen delež pri oblikovanju (s prostorom povezane) identitete otrok in mladine lahko prispevajo mladinske ustanove in kakšnega šole.

3 Družbenoteoretska utemeljitev

V zvezi z omenjenim vidikom interakcije in ne nazadnje ob razpravah glede »skupnosti in pravičnosti« (Brumlik/Brunkhorst 1993), komunitarizma (prim. Honneth 1993), »asimetrične družbe« (Coleman 1986) in vse večje formalno-pravne regulacije */Verrechtlichung/* življenjskega okolja (prim. Habermas 1981/1995) se je znova pojavilo vprašanje, ali je pedagogika bolj pristojna za krepitev sveta življenja ali bolj za integriranje v družbena podsistema (gospodarstvo in uprava). Nemogoče je ponuditi enoznačen odgovor na to vprašanje, saj je tudi pedagoško polje neenotno. V kontekstu povezave, ki jo zagovarjamo na tem mestu, pa se vendarle zdi smiselno, da (ob zavestnem shematiziranju) uvrstimo mladinsko delo v okvir tiste družbene orientacije, ki podpira simbolno reprodukcijo sveta življenja, šolo pa v okvir družbene orientacije, ki podpira pravičnost pri prehodu v materialno reprodukcijo znotraj sistema.¹⁶ Možnost posredovanja med obema načeloma podružbljanja je treba iskati v demokratičnem izvajanju »proceduralističnega vzpostavljanja pravnega reda« (Habermas 1992) kot tudi znotraj pedagoških institucij in med njimi.¹⁷

¹⁶ Sam na primer menim, da je najpomembnejši argument proti prostovoljnosti celodnevni obliki, ki izpostavlja možnost, da prav socialno prikrajšani ne bodo uporabljali odprte ponudbe, tipičen primer tehtanja med dobrim in pravičnim: visoka inkluzivnost kot obveznost preferira pravičnost; visoka motivacija pri prostovoljnosti favorizira dobro življenje.

¹⁷ Iz socialnointegrativne funkcije zakonodajnega postopka se utemeljuje posebna vloga društev v demokratični politiki in družbi (prim. Zimmer 1996) in pedagogiki (prim. Richter 1998, str. 220–226). Za praktično pretvorbo tega načela glej 4. poglavje pričujočega prispevka.

V zvezi z drugim od prej navedenih vidikov je mogoče ugotoviti, da razpravam o »skupnosti in pravičnosti« ob številnih teoretičnih razlagah manjka empirija. Ta pomanjkljivost je še zlasti opazna pri proučevanju vpliva socialnega prostora na individualizacijo in čut za skupnost.¹⁸ Nujno bi bilo na primer ugotoviti, katere so tiste oblike konstituiranja socialnega prostora, ki so relevantne za oblikovanje identitete, da bi se lahko na tej podlagi oblikovali teoretski konstrukti komunitarizma in nanj vezani koncepti. V ta kontekst sodi opredelitev, kaj lahko za oblikovanje identitete v okviru socialnega prostora ponujajo mladinske ustanove in kaj šole. Za razumevanje razvoja posameznikove identitete je koristno spoznanje, da raznovrstnih »socialnih vlog« (Krappmann 1978) ni mogoče obravnavati zunaj »kulturnih vlog« (Greverus 1987). Praktični in teoretični povezovalni člen te »(inter)kulturne identitete« (Richter 1998) je kategorija relacijskega in dualnega, kar pomeni, da se socialni prostor konstituira iz delovanja in strukture (prim. Löw 2001).¹⁹ Teoretske študije in empirične raziskave kažejo, da je treba določiti optimalno dimenzijo prostora, ki omogoča (inter)kulturno oblikovanje identitete v komuni. V velikih mestih se to dogaja na ravni mestnih predelov in manjših socialnih prostorov.²⁰

Če izhajamo iz takšne opredelitve problema, moramo biti pozorni na troje:

1. Pri povezovanju prostora in identitete je jasno, da je prostorska pripadnost za ljudi prav tako pomembna kot njihova časovna pripadnost oziroma pripadnost neki generaciji, spolu, etniji/religiji in razredu/sloju. Tako kot te povezave je mogoče individualno in družbeno politično regulirati tudi prostorsko konstituiranje – pri tem lahko pomaga pedagoška motivacija.
2. Zaradi medsebojne povezanosti identitete in javnosti je očitno, da je zaradi napetosti med (delno globalnimi) dejanji v socialnih (na primer poklicnih) vlogah in lokalno povezano (sub)kulturno vlogo integracija celotne osebnosti v neko »(med)kulturno identiteto« trajna naloga. Razen tega pa nas spoznanje, da na občutek pripadnosti močno vpliva stopnja udeležенosti v lokalnih aktivnostih (Greverus 1987), vodi k pristnemu izhodišču pedagogike: izobraževanje in motiviranje različnih oblik javnosti na komunalni podlagi.
3. Zaradi medsebojne povezanosti prostora in javnosti je lahko komunalna raven napovedana kot skupni, prostorski in socialni forum, saj po eni strani skriva izhode iz ujetosti v instrumentalizirano tendenco potencialne socialne segregacijske prostorske politike, na drugi strani pa iz vse večje geografske mobilnosti, ki onemogoča skupnost. Ne nazadnje tudi pogled na

¹⁸ Na to vrzel je pokazal hamburški raziskovalni projekt *Kontakte in Konflikte in der Kommune* / *Kontakte und Konflikte in der Kommune* / na podlagi raziskave lokalnih društev (prim. Mohr/Riekmann 2000).

¹⁹ O medsebojni povezanosti prostora in identitete glej analizo obsežne, vendar v bistvu teoretične literature pri Coelenu (2002a, str. 144–201) in v Richter/Coelenu (2004).

²⁰ Nasproti temu kritično nastopajo Kessler/Otto/Ziegler (2002) in bielefeldski raziskovalni projekt *Prostorskost in socialni kapital v socialnem delu. Upravljanje socialnega dela /Räumlichkeit und soziales Kapital in der Sozialen Arbeit. Zur Governance des Sozialen Raumes* / (v okviru Deutsche Forschungsgemeinschaft).

funkcijo raziskovanja prostora v nacionalsocializmu (prim. Gutberger 1996) pokaže, da morajo družboslovne znanosti prispevati k formiranju (komunalne) javnosti, saj nasprotno samo objektivirajo.²¹

Druženoteoretski temelj oblikovanja identitete, ki se navezuje na prostor in smo ga tukaj skicirali zgolj v grobi obliki, bi se lahko konkretiziral na primer v sodelovanju šol in mladinskih ustanov (glej tudi 4. poglavje) in nasprotno: sodelovanje med mladinskimi ustanovami in šolami se lahko tako utemelji pedagoško in sociološko. Vendar je pred tem treba še enkrat analizirati ovire in predpostavke sodelovanja:

Ekskurz: Lokalna študija primera v zvezi z odnosom med mladino, mladinskimi ustanovami in šolami

Študija primera, povezana z mladinskim delom in šolo v hamburškem mestnem predelu Horn (1997–1998), je osvetlila nekatere ovire in predpostavke, pa tudi možna področja in oblike sodelovanja med šolami in mladinskimi ustanovami. Intervjuji z mladinskimi ustanovami so pokazali, da se ne nagibajo k temu, da bi delovale kot ciljnoscupinsko-strankarske in politično-strateške institucije brez vsakdanjih stikov s šolo. Oblikovati želijo lastno identiteto, ki ni mišljena kot funkcionalna pomoč šolam. V nasprotju s tem so intervjuvane šole pokazale tendenco, da bi bile razumljene kot »pedagoške province« ali obsežni »nasprotni svetovi« zunajšolskemu življenju otrok in mladine. Nekako se želijo upirati pritiskom gospodarstva in uprave. Kot kontrast omenjenim institucionalnim orientacijam so intervjuji z mladimi pokazali, da ti (ob izdatni situacijski mobilnosti) živijo v svojem majhnem vsakdanjem svetu, da se na ta svet navezuje njihova identiteta in so egocentrično (ne pa tudi egoistično) motivirani za neprofesionalno udejstvovanje v različnih znotrajinstitucijskih javnostih.²²

Dosedanje razmišljanje odpira nekatere vidike za nadaljnje raziskovanje in oblikovanje teorije, pa tudi za oblikovanje izobraževalne politike in pedagoške prakse. Te vidike lahko zgolj delno nakažemo kot vprašanja, delno pa jih je treba podrobneje opredeliti:

- S pedagoškoteoretskega vidika je v ospredju vprašanje, kako organizirati izobraževanje in oblikovanje identitete hkrati lokalno in globalno, s sodelovanjem različnih pedagoških institucij in udeležencev.
- Z institucijskoteoretskega vidika je v ospredju vprašanje, kaj prispevajo šole in kaj mladinske ustanove k demokratičnemu izobraževanju in kako njihove deleže medsebojno uskladiti.
- S praktičnega vidika bi bilo treba izoblikovati model delovanja, ki bi izhajal iz uveljavljenih, vendar segmentiranih postavk »socialnoprstorskega mladinskega dela« in »odprte šole« in bi vodil h »komunalnemu izobraževanju».

²¹ V zvezi s tem so potekale metodološke razprave, kako je mogoče socialni kontekst ne samo upodobiti, ampak tudi oblikovati z metodami pedagoškega in sociološkega raziskovanja. Koncept »raziskovanja premorov v delovanju« vsebuje predlog, kako preseči metateoretično delitev teorije in prakse v vzgoji in izobraževanju (prim. Richter in drugi, 2003). V nadaljevanju predstavljeni rezultati študije primera mladinskega dela in šole v hamburški četrti Horn so bili pridobljeni s to metodo.

²² Obširno predstavitev izsledkov je mogoče prebrati v Coelen, 2002a, str. 237–257.

- ju mladine«, ki bi upoštevalo dejanskost ter nujnost izobraževanja in oblikovanja identitete otrok in mladine v različnih oblikah zunanje šolske diferenciacije in povezovanja šole z drugimi ustanovami (*settings*).
- V pedagoškopolitičnem okviru bi bilo treba izdelati koncept, ki bi integriral šole in mladinske ustanove kot enakovredne izobraževalne in socializacijske instance in bi se zdel šolski in mladinski politiki sprejemljivejši kot izgrajevanje celodnevnišol in celodnevniš oblik varstva. Prvi dve teoretični izhodišči bomo na kratko orisali v naslednjem poglavju, temu pa bo sledil opis praktičnih in političnih možnosti.

3.1 *Izobraževanje in oblikovanje identitete*

Povedali smo že, da lahko formalno in neformalno izobraževanje, ali drugače povedano – materialno in formalno izobraževanje (prim. Klafki 1963; v. Hentig 1991; Giesecke 1996) – v okviru komunalne javnosti vstopita v pedagoško utemeljen odnos. Če gre za načrtovanje »komunalnega izobraževanja mladih« kot skupnega izhodišča in naloge šol in mladinskih ustanov, je smiselno ta teoretiški koncept še enkrat izostriti na podlagi (razlage) pojma izobraževanje. To je ne nazadnje potrebno tudi zato, da bomo lahko v naslednjem koraku pogledali, kaj šole in mladinske ustanove s praktičnega in političnega vidika že ponujajo »celodnevne mu izobraževanju« in bi lahko tudi v prihodnosti.

Menim, da Hartmut v. Hentig upravičeno kritizira prevladujoče zoževanje pojma izobraževanje na kognitivno in praktično razsežnost, saj se zato zanemarja identitetni vidik:

»Besedo izobraževanje lahko povežemo s tremi glagoli, namreč, nekaj imeti oziroma znati, nekaj moči oziroma početi, nekaj biti oziroma neke stvari se zave dati. Med njimi vlagamo še vedno največ prizadevanj v prvega in skoraj nič v zadnjega, ki pa je v današnjem času najpomembnejši.« (v. Hentig 1991, str. 447.)

Vendar pa tukaj (drugače kot v. Hentig) zastopamo stališče, da v naši družbi, ki deli delo in znanje, enotnosti teh razsežnosti izobraževanja ne moremo več najti v eni sami instituciji. Upoštevati je treba, da morajo imeti (in jo tudi imajo) mladi priložnost za oblikovanje identitete tudi zunaj šole, kajti vrednotno racionalna »kulturna vloga« (Greverus 1987) je kot izhodišče potrebna za igranje različnih »socialnih vlog« pod vplivom pragmatično racionalnih okoliščin – to je okvir vloge učenca v dobi otroštva in adolescence. Šola lahko zaradi sistemskih razlogov (šolska obveznost, spričevala) uteleša le en izsek življenja, in sicer tistega, ki vodi h »kategorialno pridobljenemu razumevanju sveta« (Giesecke 1996, str. 144) ali vsaj moral voditi. To pomeni, da ima šola svoje težišče v prvem in drugem glagolu, ki ju je navedel v. Hentig (»nekaj vedeti« in »nekaj moči«), medtem ko ima mladinsko delo svoje težišče v drugem in tretjem glagolu (»nekaj moči« in »nekaj biti«).²³

²³ Samoumevno je, da tudi šola učinkuje tako, da oblikuje identiteto, kot je po drugi strani v mladinskem delu vedno prisotno tudi izobraževanje (prim. op. 8). Tudi pri tem razlikovanju je poenostavitve potrebna zaradi analitičnih namenov; praksa je veliko bolj kompleksna.

(Ponovna) usmeritev šole na njeno temeljno nalogo, in to je poučevanje (kot predlaga Giesecke 1996), je lahko smiselna le tedaj (to je po našem prepričanju odločilno), če se uresniči v okviru institucionalizirane delitve dela z mladinskimi ustanovami. Tako bi postala tudi socialna pedagogika (vsaj pojmovno) toliko »izoblikovana, izdelana in zaokrožena« (kot je napovedala in pričakovala že Gertrud Bäumer 1966, str. 4/), da bi se lahko s šolo »zrasla v neko novo sintezo«. ²⁴ V navezavi na Gieseckeja in v sprejnitvi besed Bäumerjeve je torej šola vse, kar sta vzgoja in izobraževanje, ni pa družina in socialna pedagogika.

3.2 »Celodnevno izobraževanje« in demokracija

Če je izobraževanje projekt, ki vodi k »formiranju identitete v okviru družbe, ki se demokratizira« (Thiersch 2004, str. 5), potem se postavlja vprašanje, kateri elementi demokratičnega izobraževanja so bolj poudarjeni v šolah in kateri v mladinskih ustanovah, kje so vrzeli, ki se s tem v zvezi sistematično pojavljajo in kako bi se te vrzeli dalo zapolniti. ²⁵ V aktualni debati o uvedbi celodnevnih izobraževalnih ustanov se pojem demokracije uporablja v naslednjih pomenih:

- Z »demokracijo« se v vsebinsko-metodičnem okviru argumentira, da bi morali imeti subjekti možnost celostnega razvoja osebnosti (in to je laže doseči z velikim deležem mladinskega dela v celodnevnih ustanovah; mladinske ustanove bi morale vztrajati pri »socialnopedagoškem oblikovanju učenja«, da jih šole ne bi uporabljale kot pomožne instance). To je po našem mnenju nujen, ne pa tudi zadosten pogoj za demokratično izobraževanje v celodnevni obliki.
- Z materialnega vidika pa se z »demokracijo« argumentira, da bi morala biti (zaradi zamika selekcije) v šolstvu bolj poudarjena enakost možnosti (in to laže uresničuje skupna šola kot členjeni/zunanjediferencirani/ šolski sistem). Tudi to je po našem mnenju nujen, vendar ne tudi zadosten pogoj demokratičnih izobraževalnih institucij.

Pred odgovorom na vprašanje, zakaj sta obe argumentaciji nujni, vendar ne zadostni, je smiselno postaviti tri hipoteze:

²⁴ Z današnjega vidika se seveda v kontekstu prakse kaže, da socialna pedagogika kljub leta 1991 uveljavljenemu zakonu o otroškem in mladinskem varstvu (Kinder- und Jugendhilfegesetz) ni postala »enotnost« (Bäumer 1966/1929, str. 4), podvomiti pa je treba tudi, ali zaradi svojih mnogoterih izhodišč, nalog in dosežkov (prim. Treptow 2004) in brez institucije, ki bi jo omejila in definirala, sploh lahko pride do te zaokrožitve. Zaradi izredne razčlenjenosti šolskega sistema pa se pokaže tudi, da ne moremo (več) govoriti o enotnosti šole. V mnogih šolskih praktičnih osnutkih je jasno prisotno rahljanje tradicionalnega omejevanja na pouk (kar je zahtevala Bäumerjeva kot predpogoj za sintezo), pri tem pa ostaja nekoncipirana delitev dela med mladinskimi ustanovami in šolo.

²⁵ Dotaknili smo se že različnih oblik formalne in neformalne selekcije v šolskem sistemu in sistemu ustanov za pomoč mladim, različnih mešanih razmerij zahtev po pravičnosti in skupnosti ter dileme izbire med inkluzijo in motivacijo. Na tem mestu gre (v povezavi z aktualno debato o uvedbi celodnevnih oblik izobraževanja) za prvi poskus, da bi to vprašanje pripomoglo k demokratizaciji. Podrobnejšo pedagoškoteoretsko argumentacijo ponuja Oelkers (2004).

1. V institucijah, ki izobražujejo za demokracijo, je prisotno mešano razmerje med pragmatičnimi in vrednotno racionalnimi interakcijskimi strukturami oziroma so omogočene kot delovne usmeritve.
2. Značaj pedagoških institucij, ki izobražujejo za demokracijo, lahko razlikujemo po formalnih (na primer obveznost, certifikacija, pravica do sodelovanja) in vsebinskih deležih (na primer motivacija, samoorganizacija, udeležba).
3. Izobraževalne institucije pripomorejo toliko več k oblikovanju demokracije, kolikor bolj uravnoteženo je mešano razmerje med pragmatičnimi in vrednotno racionalnimi interakcijskimi strukturami oziroma delovnimi usmeritvami.

Na podlagi teh hipotez lahko obe prej omenjeni argumentaciji postaneta zadostni, če ju dopolnimo s tretjo: zaradi svojih formalnih organizacijskih načel morajo imeti mladinske ustanove v demokratični ureditvi pomembno vlogo v celodnevem izobraževanju. Z načeli prostovoljnosti in samoorganizacije, participacije in sodelovanja, z vključevanjem laikov, oblikovanjem interne in eksterne javnosti ter ne nazadnje z zagotavljanjem pravice do sodelovanja lahko mladinsko delo sistematično zapolni nepremostljivo vrzel v šolski demokraciji. In to se zares zgodi šele potem, ko se pridružita obe že prej omenjeni argumentaciji.

Na tej podlagi lahko (preden v zadnjem poglavju preidemo k prikazu možnosti pretvorbe v prakso) oblikujemo dvojno socialno in šolskoteoretsko tezo: otrokom in mladini naj se v okviru celodnevne organizacije dela omogoči vključitev pomembnih elementov ponudbe mladinskih ustanov, ker temeljijo na načelu prostovoljnosti in omogočajo samoorganizacijo in dogovarjanje, ki je v simbolni reprodukciji življenjskega okolja nepogrešljivo. Šola jih zaradi programske in organizacijske rigidnosti ne more ponuditi zadosti. Da bi lahko upravičila svojo izobraževalno nalogo, mora šola vključiti tudi druge institucije iz življenjskega okolja, ki so manj formalnopravno toge in okostenele. Sama lahko (zaradi strukturnih razlogov /šolska obveznost, ocenjevanje, selekcija/) zagotavlja simbolično reprodukcijo sveta življenja le v omejenem obsegu.

4 Pretvorba v prakso²⁶

Dosedanja razprava ostaja na abstraktni ravni. Konkretna postane, ko formuliramo posamezne naloge šol in mladinskih ustanov, pa tudi njihove skupne naloge v okviru širšega koncepta, kot ga na primer opredeljuje »komunalna pedagogika« (Richter 2001), ki vključuje njihovo institucionalizacijo v lokalni javnosti. Od tod izvira predlog, da se tisti segment, ki se ukvarja s to starostno in ciljno

²⁶ S tem poglavjem prestopam iz opisovanja in analize v konceptualiziranje. Zavedam se, da je legitimnost takih korakov v družboslovju sporna. Menim pa, da vsaj pedagogika ne more čisto zaočiti tematizacije zveze med teorijo in prakso oziroma takšne ali drugačne politike, in to v implicitni ali eksplicitni obliki.

skupino, označi kot »komunalno izobraževanje otrok in mladine«. Delitev nalog med mladinskimi ustanovami in šolami je doslej najpogosteje temeljila na tihi predpostavki, da mladinske ustanove prevzemajo problematične primere in popoldansko varstvo, s tem pa se je povezovalo destruktivno kritiziranje šolskih struktur. To stanje je treba preseči in sodelovanje oblikovati kot institucionalizirano »komunalno izobraževanje mladine s skupno odgovornostjo pri delitvi dela«.

»Komunalno izobraževanje mladine« ni naloga, ki bi jo bilo mogoče uspešno obvladati zgolj na temelju spremenjene vloge učitelja ali z reformiranjem njegovega izobraževanja. Prav tako ne gre za to, da bi se poboljšalo ali razširilo šolsko socialno delo (v ožjem smislu) – namesto tega bi bilo treba veliko bolj institucionalizirati »mladinsko pomoč, ki se navezuje na šolo« (Prüß/Bettmer 1996). Vsekakor številni projekti oblikovanja modelov sodelovanja mladinskih ustanov in šol v posameznih zveznih deželah²⁷ doslej niso pojasnili, ali obstaja (in koliko) šolskopolitična volja, ki ne bi ostajala zgolj na ravni apeliranja za vzpostavljane novih struktur in trajnega sodelovanja. Pri tem pa moramo upoštevati, da Nemčija pri razvoju tovrstnih »mešanih sistemov« (Hurrelmann 1996) na pedagoškem področju zaostaja za mednarodnim razvojem.²⁸

Vendar tudi v Nemčiji ne primanjkuje konceptualnih predlogov²⁹ in presenetljivo je, da je bilo doslej sodelovanje med šolsko in zunajšolsko pedagogiko institucionalizirano v tako majhnem obsegu. Ta koncept na tem mestu znova ponujamo zato, ker šolska in mladinska politika za te (tako preproste in izvedljive projekte) doslej ni pokazala dovolj interesa in niso mogli trajno zaživeti v šolski praksi. Če bi šolska in mladinska politika imela namen na pedagoškem področju urediti »mešane sisteme« in celodnevno ponudbo, bi to zlahka izpeljala po spodaj opisani metodi.

Komunalno izobraževanje mladine bi lahko bilo institucionalizirano na podlagi skupne odgovornosti za delitev dela. Kot doslej bi obvezni šolski pouk potekal v dopoldanskem času, popoldan pa bi bil namenjen prostovoljnemu mladinskemu delu. V »vmesnem času« bi bili (po možnosti v prostorih mladinskih ustanov)³⁰ na razpolago kosilo, pristočasne dejavnosti in pomoč pri pisanju domačih nalog. Te dejavnosti bi morale pedagoško usmerjati honorarno in delno zaposleno osebje z obeh področij ali pa šolsko pedagoško osebje, ki bi bilo polno zaposleno, vendar razbremenjeno pri pedagoški obveznosti. Pri tem je izjemno pomembno, da so prehodi med šolo in mladinskim delom (zaradi nujne komunalne in institucionalne umeščenosti) organizirani brez zunanjih moči. Razen tega bi bilo treba zagotoviti izmenjavo sodelavcev in s tem vsebinsko prepletenost obeh področij, na primer s projektnim poukom, ki bi ga v šoli izvajali vzgojitelji/socialni pedagogi, oziroma s svetovanjem in pomočjo, ki bi ju ponujali

²⁷ Za pregled glej ustrezno poglavje v priročniku Hartnuß/Maykus (2004).

²⁸ Več o tem v delu Otto-Coelen: *Ganztägige Bildungssysteme im internationalen Vergleich*, ki je pred izidom in je prvi pregled sistemov na Finskem, v Franciji in na Nizozemskem, v Coelen (2004).

²⁹ Glej na primer Deinet (1996).

³⁰ Raziskave v zvezi s socialnoprostorskim vedenjem mladine kažejo, da je (z njihovega zornega kota) bolje, če mladinsko delo ne poteka v šolskih prostorih.

učitelji mladinskih ustanov. Za celotno izvedbo sta pomembni prostorska bližina in trdna, trajna institucionalizacija, ki naj prepreči možnost komunalnopolitičnega manevriranja.³¹

Model, ki smo ga tukaj le grobo skicirali, konkretizira trajno sodelovanje mladinskih ustanov in šol in (kolikor je mogoče) upošteva enakovredno porazdelitev skupnih nalog. Vseboval bi tri rešitve:

1. vzajemno priznavanje različnih načel obveznosti v šoli in prostovoljnosti v mladinskem delu,
2. trajno sodelovanje med učitelji in socialnimi pedagogi na socialnoprostorski ravni,
3. celodnevno ponudbo za otroke in mladino.

Bistvo te organizacijske forme je v institucionalizaciji odgovornosti, ki bi jo lahko prevzelo društvo, katerega člani bi lahko bile fizične (učitelji, vzgojitelji, socialni pedagogi, starši, otroci in mladina) in tudi pravne osebe (šolsko društvo, svetovalni center, šolska uprava, urad za mladino). Naloga društva bi bila spodbujanje sodelovanja med posameznimi šolami in mladinskimi ustanovami, praktični izraz tega dogajanja pa bi pomenil »premostitveni čas«, ki je namenjen kosilu, prostočasnim dejavnostim in pomoči pri domačih nalogah.

Toda zakaj društvo? Institucija društva ponuja (glede ciljev, vsebin in oblik tako zamišljene celodnevne ponudbe) možnost enakopravnega, življenjskega in demokratičnega sporazumevanja vseh udeležencev (prim. Zimmer 1996). Društvo bi omogočalo javno razpravo, ki ideje pedagogike komunalnega izobraževanja mladine umešča na lokalno raven. S tem bi se pokazalo tisto, kar je Dewey (1993) orisal kot performativno načelo demokracije: proces je hkrati tudi cilj in rezultat. Z društvenopravno odgovornostjo bi se poleg materialnih zahtev, ki zagotavljajo demokracijo pedagoških institucij,³² okrepila in razširila tudi formalna temeljna načela demokracije, hkrati pa bi se vzpostavil temelj prihodnjih celodnevni izobraževalnih institucij.

Za pretvorbo tega modela je priporočljiva prerazporeditev tistih šolskih dejavnosti (šolsko socialno delo v ožjem pomenu, interesne dejavnosti ...), ki nimajo zveze s poukom, na ustrezno strokovno področje zunajšolske pedagogike. Tako bi se (ob sredstvih, namenjenih šolam, in sredstvih za mladino) sprostil del materialnih sredstev, ki bi oblikoval lokalni »tretji steber«, o porabi bi odločalo odgovorno društvo nosilcev, lahko pa bi jih upravljale tudi mestne četrti.³³ Razporejanje sredstev bi moralo biti povezano z vsaj tremi nalogami:

1. Šole in mladinske ustanove bi morale dobiti nalogo, da v določenem času najdejo vsaj eno ustrezno lokalno partnersko ustanovo, s pomočjo katere bi lahko organizirale popoldansko ponudbo (po pouku).

³¹ Ta model slikovito ilustrira simbol jin-jang: le skupaj dajeta oba segmenta nekaj okroglega in v vsakem je vsebovan element drugega.

³² Prim. Sünker (2004).

³³ Predpostavka za to bi bila seveda (že dolgo napovedovana) izenačitev meja šolskih okrajev in področij, ki jih pokrivajo službe za pomoč mladim. O komunalizaciji šol s pedagoškega vidika glej v Meyer (2003).

2. Glede na velikost šole bi bilo treba del učiteljev razbremeniti dela njihove tedenske učne obveznosti in ga nameniti svetovanju, pomoči, podpiranju in koordinaciji dejavnosti v mestni četrti, saj so učitelji (tako za starši) v večini primerov najpomembnejše kontaktne osebe otrok in mladine.
3. Mladinske ustanove bi morale oblikovati ponudbo prostočasnih dejavnosti, ki se navezujejo na šolo. Sredstva za to bi dobile iz dosedanjih finančnih dotacij za dejavnosti zunaj pouka.

Učinki takšnega ravnanja bi se medsebojno krepili:

- Obe instituciji bi se osredotočili na njuni glavni nalogi: na pouk in mladinsko delo.
- Obe instituciji bi v povezanem delovanju ohranjali obveznost, ne da bi opustili načelo prostovoljnosti.
- Glede na potrebe bi posamezni (bolj angažirani) učitelji zunaj pouka ponujali posameznim učencem učno pomoč.
- Šolsko pedagoško osebje bi se sistematično ukvarjalo z okoljem, iz katerega izvirajo njihovi učenci, socialnopedagoško osebje pa bi se več ukvarjalo s šolskimi temami v vsakdanjiku otrok in mladine.
- Sodelovanje šol in mladinskih ustanov bi uravnotežilo vpliv ene ali druge na otroke in mladino.
- Načrtovano finančno in statusno ravnotežje bi izražalo pedagoško enakovrednost obeh institucij.

V takšni formalnopравни obliki porazdelitve del in odgovornosti bi lahko bilo institucionalizirano komunalno izobraževanje mladih kot skupni temelj in naloga šolske in zunajšolske pedagogike. Temu bi se potem lahko reklo »celodnevno izobraževanje«.

Prevedel dr. Edvard Protner

Literatura

- Baumer, G. (1929/1966). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. V: Nohl, H. W. Pallat (ur.), Handbuch der Pädagogik, št. 5, Weinheim, str. 3–26.
- Braun, K. H. (1994). Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise. V: Neue Praxis, Heft 1, str. 107–118.
- Brenner, G. (1999). Jungedarbeit und Schule. V: Deutsche Jugend, št. 6, str. 273–283.
- Brumlik, M., Brunkhorst, H. (ur.) (1993). Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a. M. Bundesjugendkuratorium (2002). Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe, V: Munchmeier, R. Otto, U. H., – Rabe U. – Kleberg (Ur.), Bildung und Lebenskompetenz, str. 159–174.
- Coelen, T. (2002a). Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Frankfurt a. M.

- Coelen, T. (2002b). »Ganztagsbildung«. Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. V: Neue Praxis, št. 1, str. 53–66.
- Coelen, T. (2004a). Kommunale Jugendbildung. Vernetzung von Jugendhilfe und Schule als kommunales Angebot. V: Hartnuss, B., Maykus, S. (ur.). Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule, str. 242–263 (i. D.).
- Coelen, T. (2005). Synopse ganztägiger Bildungssysteme. Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden. Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts. V: Appel, S., u. a (ur.). Jahrbuch Ganztagschule 2005. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach 2004b (i. V.).
- Coleman, J. (1986). Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen: Weinheim und Basel.
- Deinet, U. (ur.) (1996). Schule aus – Jugendhaus? Praxishandbuch. Ganztagskonzepte und Kooperationsmodelle in Jugendhilfe und Schule: Münster.
- Deinet, U. (1997). Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.
- Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Nachdruck der 3. Aufl.): Weinheim.
- Dewey, J. (1996). Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Bodenheim.
- Flosser, G., Otto, H. U., Tillmann, K. J. (ur.) (1996). Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang.
- Giesecke, H. (1996). Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule: Stuttgart.
- Greverus, I. M. (1987). Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in die Kulturanthropologie. Farnkfurt a. M.
- Gudjons, H. (1996). »Das Leben in die Schule holen«- oder ist es schon da? Unterricht - Schulleben – Schulöffnung. V: Pädagogik, št. 2, str. 4–9.
- Gutberger, J. (1996). Volk, Raum und Sozialstruktur. Sozialstruktur – und Sozialraumforschung im »Dritten reich«: Münster.
- Habermas, J. (1992). Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Recht und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.
- Habermas, J. (1990). Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie Der bürgerlichen Gesellschaft. Mit einem Vorwort zur Neuauf. Frankfurt a. M., 1962/1993.
- Habermas, J. (1981/1995). Theorie kommunikativen Handelns. Št. 2. Frankfurt a. M.
- Hartnus, B., Maykus, S. (ur.) (2004). Handbuch zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt: a. M.
- Heiner, M. (1994). Training in Community Organizing. V: Bitzan, M. Klock, T. (ur.), Jahrbuch Gemeinwesenarbeit, 5, str. 295–297. Politikstrategien – Wendungen und Perspektiven: München.
- Hentig, H. Von (1991). Die Schule neu denken. Anmerkungen zum Schicksal der Bildungsreform. V: Neue Sammlung, št. 3, str. 436–448.
- Homfeldt, H. G., Schulze-Krüdener, J. (2001). Schulsozialarbeit: eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme. V: Neue Praxis, št. 1, str. 9–28.
- Honneth, A. (ur.) (1993). Kommunitarismus: eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt a. M.

- Hornstein, W. (1971). Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. V: Zeitschrift für Pädagogik, št. 3, str. 285–314.
- Hurrelmann, K. (1996). Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. V: Sozialmagazin, št. 1, str. 16–21.
- Kessl, F., Otto, H., U., Ziegler, H. (2002). Einschliessen oder Aufmachen? Der Raum, sein Kapital und deren Nutzer. V: Riege, M. Schubert, H. (ur.), Sozialraumanalysen. Grundlagen Methoden – Praxis, str. 177–190.
- Klafki, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. a.
- Krappmann, L. (1978). Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen: Stuttgart.
- Lindner, W., Sturzenhecker, B. (ur.) (2004). Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis (Reihe: Praxishilfen für die Jugendarbeit). Weinheim und München: (i.E.).
- Low, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt a. M.
- Marotzki, W. (1988). Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. V: W. Marotzki (ur.), Diskurs Bildungstheorie. št. 1, str. 311–333, Weinheim.
- Meyer, M. (2003). Kommunale Schulpädagogik für Europa? Ein problemgeschichtlicher Rückblick auf das pädagogische Werk Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers. V: Peters, L. Coelen, T. Mohr, E. (ur.). Kommune heute. Lokale Perspektiven der Pädagogik. Frankfurt a. M.
- Mohr, E., Riekmann, W. (2000). Vereine im Hamburger Stadtteil Horn. Ergebnisse einer Vereinsbefragung (Ms.). Hamburg.
- Mollenhauer, K. (1997). Nachdenken über Erziehung – Schwierigkeiten mit der Moderne. V: G. Grossenbacher, u. a. (ur.). Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, str. 15–39. Bern: u. a.
- Oelkers, J. (2004). Gesamtschule und Ganztagschule – Politische Dimensionen des deutschen Bildungswesens. V: Otto, H.-U., Coelen, T. (ur.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 221–246.
- Otto, H. U., Rauschenbach, T. (ur.) (2004). Bildung ist mehr als Schule. Wiesbaden.
- Pruss, F., Bettmer, F. (1996). Schule und Jugendhilfe – neue Kooperationschancen im Osten? V: G. Flosser, H. U. Otto, K. J. Tillman (ur.), Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang, str. 238–252.
- Reinhardt, K. (1992). Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim.
- Richter, H. (2001). Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlagen – Institutionen Richter, H.: Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung, Frankfurt a. M. u. a.
- Richter, H., Coelen, T. (2004). Raumbezogene Identitätsbildung. Zur Sozialisierung des Territorialen. V: Kessl, F. Otto, H. U. (ur.), Territorialisierung des Sozialen, Programmierung und Regierungsstrategien. Wiesbaden: (i. E.).
- Richter, H. (2003). Handlungspausenforschung – Sozialforschung als Bildungsprozess. Aus der Not der Reflexivität eine Tugend machen. V: Otto, H. U. Oelerich, G. Micheel, H. G. (ur.). Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, str. 45–62.

- Rohrs, H. (1991). Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. V: Petersen, J. Reinert, G. B. (ur.), Reihe Schule und Unterricht, Donauwörth.
- Thiersch, H. (2004). Bildung und Soziale Arbeit. V: Otto, H. U. Rauschenbach, T. (ur.), Bildung ist mehr als Schule, Wiesbaden.
- Sünker, H. (2004). Kindheitsforschung und Bildungspolitik – Kinderpolitik und Bildungspolitik. V: Otto, H.-U. / T. Coelen (ur.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 149–161.
- Scherr, A. (2004). Subjektbildung. V: Otto, H. -U., Coelen T. (ur.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str.77–83.
- Treptow, R. (2004). Bildung und Soziale Arbeit. V: Otto, H. - U., Coelen, T. (ur.). Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, str. 111–130.
- Zimmer, A. (1996). Vereine – Basiselement der Demokratie. Eine Analyse aus der Dritte - Sektor – Perspektive.

COELEN Thomas, Ph.D.

»ALL-DAY EDUCATION« – THE INTEGRATION OF EDUCATION AND FORMING OF AN INDIVIDUAL'S IDENTITY ON THE BASIS OF CO-OPERATION BETWEEN SCHOOLS AND YOUTH INSTITUTIONS

Abstract: In the article, the author seeks to theoretically justify and conceptually give shape to »all-day education« for children and youth – an institution that would capture school life through integral education and the formation of an individual identity. In establishing a new relationship between school and special pedagogy, he is interested in the link between school and institutions for youth – he analyses this relationship from the historical and contemporary points of view, and sets it within the social and pedagogic theory context in order to use this basis for the sketching out the theory of »community youth pedagogy«. On this basis, it is possible to understand as an »all-day school« those realisations that connect within an indivisible whole basic complementary elements like »education« and »social work with children and youth« without losing their institutional specialities.

Keywords: all-day school, education and forming an individual's identity, formal and informal education, school and youth institutions, school pedagogy and social pedagogy, community pedagogy.