

André Altermann, Anneka Beck, Sarah Spannruft,
Ramona Steinhauer, Malte Vossiek (Hrsg.)

Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung

Impulse für die pädagogische Praxis
und die Wissenschaft

SOZIALE
PRAXIS



WAXMANN

Soziale Praxis

Herausgegeben vom
Institut für soziale Arbeit e. V.
Münster

André Altermann | Anneka Beck | Sarah Spannruft | Ramona Steinhauer |
Malte Vossiek (Hrsg.)

Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung

Impulse für die pädagogische Praxis und
die Wissenschaft



Waxmann 2023
Münster • New York

Gefördert vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen
sowie vom Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und
Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Kinder, Jugend, Familie,
Gleichstellung, Flucht und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



SERVICEAGENTUR
ganztätig lernen.
NORDRHEIN-WESTFALEN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Soziale Praxis

ISSN 0932-416X

Print-ISBN 978-3-8309-4690-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-9690-3

<https://doi.org/10.31244/9783830996903>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2023

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Fabian Möcking, ISA Münster

Titelbild: © Robert Kneschke - Adobe Stock

Satz: Mario Moths, Marl

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0 Namensnennung-
Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



INHALT

| | |
|--|-----|
| André Altermann Anneka Beck Sarah Spannruft Ramona Steinhauer Malte Vossiek | |
| 1. Einleitung | 7 |
| <hr/> | |
| André Altermann Anneka Beck | |
| 2. Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung als Leitbild einer (sozial-)pädagogisch orientierten Ganztagserschulung | 13 |
| <hr/> | |
| André Altermann Ramona Steinhauer | |
| 3. Mitbestimmen, mitgestalten und mitverantworten – Demokratielernen in Ganztagserschulungen | 31 |
| <hr/> | |
| Lisa-Marie Staljan Malte Vossiek | |
| 4. Bildung weit(er) denken – formale, non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten in der Ganztagserschule verbinden | 51 |
| <hr/> | |
| Sarah Spannruft Nils Winkler | |
| 5. Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (an)erkennen | 69 |
| <hr/> | |
| Sarah Spannruft Malte Vossiek Nils Winkler | |
| 6. Sozialraumorientierung in der Ganztagserschule: Konkrete (erste) Schritte | 83 |
| <hr/> | |
| Dirk Fiegenbaum-Scheffner Melanie Ahrens Birgit Schröder Hiltrud Wöhrmann | |
| 7. Individuelle Förderung – Chancen ganztägiger Bildung | 99 |
| <hr/> | |
| Lisa-Marie Staljan Anneka Beck | |
| 8. Kinder und Jugendliche ganzheitlich unterstützen durch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften | 113 |
| <hr/> | |
| Dirk Fiegenbaum-Scheffner Melanie Ahrens Niklas Kühl | |
| 9. Es geht nur gemeinsam – multiprofessionelle Kooperation an Ganztagserschulungen | 133 |
| <hr/> | |
| André Altermann Anneka Beck Sarah Spannruft Ramona Steinhauer Malte Vossiek | |
| 10. Vom Appell zum Handeln: Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen entwickeln | 147 |
| <hr/> | |

Einleitung

Grundlagen einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW – Beweggründe und thematische Hinleitung

Ausgangspunkte, die zur Entstehung dieses Sammelbandes führten, waren zunächst institutsinterne Diskussionen über den maßgeblich von Thomas Coelen, Hans-Uwe Otto und Stephan Maykus angestoßenen Diskurs zur „Ganztagsbildung“ und der vielfach diskutierte Befund im 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2017), die Ganztagschule ließe an einer expliziten Jugendorientierung vermissen. Demnach sei es den Ganztagschulen bisher nicht gelungen, ein Profil zu entwickeln, das Jugendliche anspricht oder deren Bedürfnisse in einem ausreichenden Maße aufgreift (BMFSFJ 2017: 476). Und dies, obwohl in den vergangenen Jahren eine dynamische Entwicklung zu verzeichnen ist: Heute arbeiten ca. 94 Prozent der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2020/21 im offenen Ganztag. In der weiterführenden Schule in der Sekundarstufe I ist mehr als ein Drittel der Schulen im Ganztagsbetrieb. Dieser hohe Ausbaustand wirkt sich dementsprechend auf die Anmeldezahlen aus: Im Berichtszeitraum besuchen 45,9 Prozent aller Schüler:innen den Ganztag, Tendenz steigend. In der Primarstufe liegt dieser Wert sogar etwas höher (48,2 %). Dieser Schnitt liegt nur bei den Gymnasien (17,3 %) deutlich darunter und ebenso bei den Realschulen (25,7 %). Die Zahl der Plätze in den offenen Ganztagschulen bemisst sich im Berichtszeitraum auf rund 320.500 Schüler:innen und im gebundenen bzw. erweiterten Ganztagsbetrieb auf 550.000 Schüler:innen (s. NRW-Statistik-Telegramm 2021). Allgemein wird aus der höheren Inanspruchnahme der Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder im Grundschulalter abgeleitet, dass die (Ganztags-)Angebote in diesem Lebensabschnitt möglicherweise passgenauer sind, wenngleich sich angesichts der Vielfalt, der in der Praxis angewandten Konzepte diese Frage allgemein wohl nicht zweifelsfrei beantworten lässt. Dennoch ist es aber nur folgerichtig einzufordern, dass Ganztagsbildung und die dahinterstehenden Konzepte dem Lebensalter der Adressat:innen angemessen sein müssen oder sich an den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Lebensphase orientieren sollten.

Um diesen Zugang zu schaffen, ist zunächst die Verwendung oder Interpretation des in diesem Band aufgegriffenen Fachbegriffs der *Ganztagsbildung* zu konkretisieren: Ursprünglich bezog sich der konzeptionell gedachte Begriff Ganztagsbildung auf ein sozialräumliches und abgestimmtes Zusammenwirken unterschiedlicher Bildungsakteure. Dabei können sie sich hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Aufträge, (professionellen) Methoden und Handlungspraxen durchaus unterscheiden, es eint diese Akteure aber das gemeinsame Ziel die (Persönlichkeits-)Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch die jeweiligen Angebotsstrukturen zu unterstützen bzw. zu fördern.

„Die Bezeichnung ‚Ganztagsbildung‘ dient als Chiffre für einen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen u.a. in Jugendeinrichtungen und Schulen auf Basis der institutionellen Eigenheiten – und damit ihrer bildungsrelevanten Strukturprinzipien [...] fasst.“ (Coelen/Otto 2008: 17)

Ganztagsbildung, verstanden als explizit sozialpädagogisches Bildungskonzept, weist somit in seiner ursprünglichen Konzeption von Coelen, Otto u.a. deutlich über die Grenzen von (Ganztags-)Schulen hinaus. Im Rahmen des Sammelbandes *Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* der Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW, wird dieses weite, am Sozialraum orientierte Bildungskonzept aufgegriffen. Ganztagschulen, die im kooperativen Zusammenwirken von Lehr- und sozialpädagogischen Fachkräften und weiteren relevanten Berufsgruppen² eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung konzeptuell bereitstellen, können diesem Verständnis nach als „Bildungslandschaften im Kleinen“³ verstanden werden. Ganztagschule ist dann ein über Schule hinausgehendes Bildungssetting, in dem formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse in einem organisatorischen Kontext zusammengefasst werden, gleich ob es sich dabei um inner- oder außerschulische Bildungsgelegenheiten handelt oder ob sie durch innerschulische Berufsgruppen oder außerschulische Akteure erbracht werden. Dabei soll der Blick nicht auf die Institution Ganz-

2 Mit Blick auf jüngste Reformansätze im SGB VIII und den Bestrebungen, allen Kindern und Jugendlichen förderliche Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, sind weitere Kooperationspartner:innen – insbesondere aus dem Feld der Behindertenhilfe – aber auch Anbieter:innen aus dem Gesundheitssystem, aus Sport, Kultur, Kunst und anderen Bereichen mit kind- und jugendbezogenen Angeboten in die konzeptionelle Ausgestaltung einer (inkluisiven) kind- und jugendbezogenen Ganztagsbildung einzubeziehen. Mit den hier vorliegenden Erläuterungen zur Konzeptskizze wird zunächst ein Fokus auf Kooperationsbeziehungen zwischen den Systemen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe gelegt – wohlwissend, dass es eines erweiterten Kooperationsnetzwerkes, mit den zuvor genannten Partner:innen bedarf, um bestmögliche entwicklungsförderliche Strukturen und Angebote für alle Heranwachsenden zu schaffen.

3 <https://www.ganztagschulen.org/de/ganztagschule-vor-ort/lernkultur-und-unterrichtsentwicklung/ganztagschulen-sind-bildungslandschaften-im-kleinen.html>

tagsschule bzw. ihrer strukturellen Verfasstheit gelegt werden, sondern v.a. auf die Prozesse, die durch interagierende Professionen aus unterschiedlichen Systemen gestaltet werden. Das Potenzial einer kind- und jugendorientierten Konzeption liegt in der konkreten *sozialpädagogischen* Weiterentwicklung von Ganztagschule und somit auch der von Kindern und Jugendlichen erlebten Ganztagsbildung.

Die inhaltlichen Überlegungen zu diesem Buch entstammen somit bereits etablierten Fachdiskursen und beziehen sich auf zentrale Begrifflichkeiten und Befunde aus der ganztagsschulbezogenen Forschungslandschaft. Die hier vereinten Textbeiträge oder – um in der o.g. Terminologie zu bleiben – *Schlüsselthemen* gliedern sich wie folgt:

André Altermann und Anneka Beck widmen sich in ihrem Beitrag „Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung als Leitbild einer (sozial-)pädagogisch orientierten Ganztagschulentwicklung“ einer theoretischen Betrachtung des in dieser Publikation verwendeten Begriffs einer „*kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung*“. Dieser Beitrag ist als eine Zusammenfassung der in der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ NRW geführten Diskussionen zu verstehen. Er stellt somit einen ersten Diskussionsvorschlag dar, eine *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* konzeptionell zu rahmen. Altermann und Beck laden dazu ein, die angestoßenen Überlegungen kritisch zu beleuchten und weiterzuentwickeln.

Nach gemeinsam geteilter Auffassung aller Autor:innen in diesem Sammelband ist eine *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* nur mit einer grundsätzlich partizipativen Haltung in weitgehend demokratischen Strukturen denkbar. Folgerichtig legen André Altermann und Ramona Steinhauer in ihrem Beitrag „Mitbestimmen, mitgestalten und mitverantworten – Demokratielernen in Ganztagschulen“ einen Schwerpunkt auf die in der UN-Kinderrechtskonvention zentralen Elemente *Beteiligung und Mitbestimmung* im Kontext von Ganztagschulen.

Neue Lernsettings und ein ganzheitliches Bildungsverständnis sind prägend für die reformpädagogisch orientierten Debatten im Kontext der Ganztagschulen. Folglich beschreiben Lisa-Marie Staljan und Malte Vossiek in ihrem Beitrag „Bildung weit(er) denken – formale, non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten in der Ganztagschule verbinden“ die hohe Relevanz eines weiten Bildungsverständnisses innerhalb der Ganztagschule. Davon ausgehend, dass Bildung an Erfahrungen, persönliche Lebensrealitäten und Sinnzusammenhängen anknüpft, sollte eine *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen. Zentral sind in diesem Kontext die Zusammenhänge und wechselseitigen Beeinflussungen von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen, um anregungsreiche und lebensweltlich orientierte Bildungsmöglichkeiten gemeinsam mit und für Kinder und Jugendliche zu schaffen. Weil die Schaffung vielfältiger Bildungssettings und

damit einhergehend das Anregen, Ermöglichen und Zulassen von freiwilligen und ungesteuerten Bildungsprozessen komplexe Herausforderungen für die Gestaltung von Ganztagschulen mit sich bringen, werden aufbauend auf der theoretischen Grundlage pädagogische und organisationale Bedingungen für eine (Weiter-)Entwicklung der Praxis veranschaulicht.

Sarah Spannruft und Nils Winkler zeigen in ihrem Beitrag „Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (an)erkennen“ auf, wie das Konzept der Lebensweltorientierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in die Ganztagsbildung integriert werden kann. Einer begrifflichen Annäherung an die Konstrukte Lebenswelt und Lebensweltorientierung folgt eine Beschreibung von Merkmalen, welche die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ausmachen. Es werden empirische Ergebnisse aus den Bereichen Medienwelten, soziale (Peer-)Beziehungen, familiärer Kontext sowie soziokulturelle Tätigkeiten und Wertvorstellungen von jungen Menschen dargestellt. Zur Übertragung in die Praxis der Ganztagsbildung werden exemplarisch Anregungen und Projekte aus dem Bereich der Medienbildung sowie im kulturpädagogischen Bereich skizziert. Es wird verdeutlicht, dass der Einbezug der Lebenswelten eine Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen mit sich bringt und die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen sichtbar macht. Abschließend werden Gelingensbedingungen herausgestellt, die zu einer lebensweltlichen Öffnung von Ganztagsbildung beitragen können.

Hieran schließt sich der Fachdiskurs um eine notwendige Sozialraumorientierung örtlich verankerter Bildungsprozesse an. In dem von Sarah Spannruft, Malte Vossiek und Nils Winkler verfassten Beitrag „Sozialraumorientierung in der Ganztagschule: Konkrete (erste) Schritte“ wird beschrieben, wie die Sozialraumorientierung das pädagogische Profil der Ganztagsbildung an einer Ganztagschule erweitern kann. Anhand des fiktiven Beispiels einer Ganztagschule wird nachvollzogen, welche grundsätzlichen Fragen gestellt werden müssen, um den Sozialraum zu ergründen und was Kooperationen und Netzwerke für eine Rolle dabei spielen. Dafür werden in einem ersten Schritt verschiedene Lesarten der Sozialraumorientierung diskutiert, bevor sich dem Sozialraum von Kindern und Jugendlichen über die Erörterung verschiedener Modelle und theoretischer Zugänge angenähert wird. Anschließend wird die Bedeutung von Kooperationen und Netzwerken im Sozialraum hervorgehoben sowie Anknüpfungspunkte für die Praxis aufgezeigt. Zum Schluss stehen Methoden im Fokus, die es Ganztagschulen ermöglichen, den Sozialraum mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam zu erkunden.

Zentral für die Konzeption einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung ist neben der Betrachtung *objektivierter Bedarfe* der Blick auf das Individuum. Folglich betonen Dirk Fiegenbaum-Scheffner, Melanie Ahrens, Birgit Schröder und Hiltrud Wöhrmann in ihrem Beitrag „Individuelle Förderung – Chancen ganztägiger Bildung“, dass es die Aufgabe der Ganztagsbildung ist,

die individuellen Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen sowie ihre soziale und kulturelle Vielfalt ins Zentrum der Ganztagsbildung zu rücken. Bildung ist nicht nur ein allgemeines Menschenrecht, sondern sie stellt die Basis für ein gelingendes Aufwachsen und gesellschaftliche Inklusionsprozesse dar. Ausgangspunkt muss dabei die Perspektive von Kindern und Jugendlichen unter der Fragestellung „Was trägt zu ihrem Wohlbefinden bei?“ sein, um daraus abgeleitet die Konsequenzen zur Ausgestaltung einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung zu ziehen. Dazu bedarf es in besonderer Weise einer an der Lebenswelt und den altersgemäßen Entwicklungsaufgaben orientierten Gestaltung der Lern- und Lebensorte, die jungen Menschen Eigenleben, freies Spielen, offene Gruppenerlebnisse, Entlastung, Kompensation und Regeneration ermöglichen. Gemeinsame Verantwortungsübernahme und gemeinsames Engagement aller beteiligten pädagogischen Lehr- und Fachkräfte sowie der Eltern können dabei zur Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg beitragen.

In dem Artikel „Kinder und Jugendliche ganzheitlich unterstützen durch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“ von Lisa-Marie Staljan und Annelka Beck wird das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften anhand von fachwissenschaftlicher Literatur beschrieben und in Bezug auf eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung kritisch diskutiert. Dabei wird die Bedeutung eines weiten Begriffsverständnisses fokussiert, das nicht allein auf eine Zusammenarbeit mit Eltern bezogen ist, sondern auch den Einbezug der Kinder und Jugendlichen in die partnerschaftliche Zusammenarbeit selbst berücksichtigt. Darüber hinaus werden auf der kommunalen und auf der institutionellen sowie individuellen Ebene Gestaltungs- und Implementierungsmöglichkeiten für die Praxis aufgezeigt.

Ein breiter Bildungsbegriff, wie er in Ganztagsbildungskonzepten propagiert wird, ist ohne das koordinierte Zusammenwirken unterschiedlichster Professionen kaum realisierbar. In ihrem Artikel „Es geht nur gemeinsam – Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen“ beschreiben Dirk Fiegenbaum-Scheffner, Melanie Ahrens und Niklas Kühl die multiprofessionelle Kooperation als essentiell für eine gelingende Ganztagsbildung im Sinne einer Kind- und Jugendorientierung. Das Potenzial erkennen sie in den vielfältigen Wissensbeständen, Kompetenzen und Erfahrungen der beteiligten Akteure. Es wird der Frage nachgegangen, wie eine Verständigung über professionelle Blickwinkel, Bildungs- und professionelle Selbstverständnisse in der Ganztagspraxis erreicht werden kann. Hierfür betonen die Autor:innen – neben dem Engagement der jeweiligen Lehr- und Fachkräfte – besonders verbindlichere institutionelle Strukturen und Ressourcen zur Absicherung und Gestaltung der professionsübergreifenden Zusammenarbeit.

Im abschließenden Fazit „Vom Appell zum Handeln: Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen entwickeln“ geben die Heraus-

geber:innen dieses Bandes einen Ausblick auf Möglichkeiten, eine *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* konkret *sozialpädagogisch* zu gestalten und die vorangestellten Schlüsselthemen zu vernetzen. Hierbei fokussiert das Redaktionsteam die Perspektive von Kindern und Jugendlichen, in dem es konkret danach fragt, *wie* Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche eigentlich wahrnehmen (können)? Wie also erfahren erwachsene Akteure, was die Kinder und Jugendlichen tatsächlich bewegt?

Auf dieser Grundlage plädiert dieses Fazit für ein Mehr an strukturierter Beobachtung und Kommunikation – ein Mehr an Sichtbarkeit der Kinder und Jugendlichen. Die Basis hierfür sieht das Redaktionsteam in einer demokratischen Grundhaltung, die Partizipation zulässt, institutionell verankert und verbindlich gestaltet ist.

Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung als Leitbild einer (sozial-)pädagogisch orientierten Ganztagsschulentwicklung

1. Einleitung

Schulen und das deutsche Schulsystem als Ganzes werden gelegentlich als träge Systeme betrachtet, in denen sich Veränderungen nur mit viel Widerstand etablieren. Das ist z.T. sicherlich auch Ausdruck einer Vielzahl von unterschiedlichen Sicht- und Betrachtungsweisen von schul- und bildungspolitischen Gestalter:innen und Resultat ihres mitunter zähen Ringens darüber, was denn eine „gute Schule“ ist. In einer offenen und funktionierenden demokratisch verfassten Zivilgesellschaft gibt es eine große Anzahl gesellschaftlicher (Kollektive und Einzel-)Akteure, die mehr oder weniger intensiv ihre Vorstellungen von „guter Schule“ öffentlich artikulieren und versuchen auf bildungspolitische Entscheidungsfindungen Einfluss auszuüben. Die Vielfalt an Perspektiven ist also eine Stärke und Motor einer Demokratie, aber um den Preis, dass Entwicklungen in gesellschaftlichen Teilbereichen Zeit brauchen.

Umso erstaunlicher sind die deutlichen sicht- und spürbaren Veränderungen im Schulsystem, die wir in den letzten 20 Jahren mitverfolgen konnten. Nicht nur Schule als Ort der Wissensvermittlung hat sich in der Alltagspraxis sichtbar verändert, auch Diskurse über eine „Gute Schule“ haben im öffentlichen und fachpolitischen Raum wieder deutlich an Intensität und Vielfalt zugenommen. Ursächlich war sicherlich der sog. ‚PISA-Schock‘, der vielen bildungspolitischen Denker- und Gestalter:innen vor Augen führte, dass das deutsche Schulsystem im internationalen Leistungsvergleich doch nur unteres Mittelmaß war. Was aber in den Folgedebatten viel schwerer wog, und das war angesichts früherer Bildungsdebatten zur Chancen- und Bildungsungleichheit in den 1970er Jahren eigentlich erstaunlich, war der Befund, dass die Leistungen der Schüler:innen zu einem hohen Maße vom Bildungsstand und dem sozioökonomischen Status ihrer Eltern abhängen. Verwunderlich, dass das verwundert, möchte man sagen und doch hat dieser Befund eine Entwicklung, wenn nicht in Gang gesetzt, so doch deutlich beschleunigt.

Mit dem mit 4 Mrd. Euro ausgestatteten Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (2003–2009) fiel der Startschuss für den bun-

desweiten Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen. Flankiert durch Folgeinvestitionen (Bspw. Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“) entwickelte und etablierte sich auch ein eigenständiger pädagogischer und bildungspolitischer Diskurs, der die Ganztagsschule in den Mittelpunkt stellte. Anknüpfend an frühere Reformdebatten wurde die Ganztagsschule nun als Chance begriffen, Bildung, Lernen, Lernprozesse und -inhalte sowie das Miteinander von Professionen und Adressat:innen neu zu denken. Auf der fachpolitischen Ebene waren programmatische Titel wie „Bildung ist mehr als Schule“ (Leipziger Thesen¹) oder aber – „Ein Bericht über die Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“² (Rauschenbach 2006) Ausdruck eines neuen Selbstverständnisses der Jugendhilfe und auch Ausdruck eines neu oder „wieder neu“³ gedachten Bildungsbegriffs, der im Kontext Ganztagsschule weit über den schulischen Bildungsbegriff hinausreicht⁴.

Insbesondere mit Blick auf die sozialpolitische Zielsetzung *Abbau sozialer Ungleichheit* und/oder *Herstellung von Chancengerechtigkeit* standen und stehen Orientierungen an einem breiten Bildungsverständnis, Konzepte individueller Förderung⁵ und an Lebenswelt orientierten Konzepten⁶ im Fokus (schul-)pädagogischer Ansätze. Die zugrundeliegende Vorstellung ist, und dies stellt in der Tat ein Paradigmenwechsel dar: Nicht die Kinder und Jugendlichen müssen sich an die Organisation (Ganztags-)Schule einseitig anpassen, sondern (Ganztags-)Schule berücksichtigt die soziale Herkunft der Kinder- und Jugendlichen, berücksichtigt welche Ressourcen sie mitbringen und stellt ihre Bedürfnisse und Bedarfe ins Zentrum (schul-)pädagogischer Planungsprozesse. In Anlehnung an den 15. Kinder und Jugendbericht der Bundesregierung ist in den Fachdebatten der letzten Jahre das Bild einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* entstanden. Betont wird Ganztagsbildung, nicht Ganztagsschule, weil nicht mehr ausschließlich schulische Bildungsinhalte und nicht die Organisation, sondern deren inhärente Prozesse im Fokus stehen. Der Begriff greift *kind- und jugendorientiert* auf, weil nun die individuellen Bedürfnisse der Heranwachsenden und die objektiven altersgerechten Bedarfe Ausgangspunkt der (Bildungs-)Planungsprozesse sein sollen und nicht mehr die Organisationslogik der Bildungseinrichtung.

1 <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2002/Leipziger%20Thesen2002.pdf>

2 Ein Beitrag zu den konzeptionellen Grundannahmen des 12. Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung – „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland“ (<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bb-caf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>).

3 Erste Vorstellungen einer modernen Ganztagschule bildeten sich bereits im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert heraus (vgl. Kolbe/Reh 2008).

4 Vgl. in diesem Band „Bildung weit(er) denken“, S. 51–64..

5 Vgl. in diesem Band: „Individuelle Förderung“, S. 99–112.

6 Vgl. in diesem Band „Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen“, S. 69–82..

Doch wie lässt sich eine *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* im Kontext Schule, mit ihrem staatlichen Bildungsauftrag, ihren gesellschaftlichen Funktionen und individuellen Zuschreibungen umsetzen? Bei der Ausgestaltung einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* im Kontext von Ganztagschulen müssen teils divergente Ansprüche an Bildung berücksichtigt werden. Grundlegend für die in diesem Band angedachte Konzeptskizze *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* war die Überlegung, dass bei der Entwicklung und Umsetzung zentraler Schlüsselthemen stets unterschiedliche, teils divergente Perspektiven gesellschaftlicher Teilgruppen, korporierter Akteure und wirkmächtiger Einzelpersonen zu berücksichtigen sind. Eine *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* ist somit kein statisches Konstrukt, sondern bewegt sich in einem ‚*Möglichkeitsraum*‘, der durch unterschiedlichste (professionelle) Vorannahmen und gesellschaftliche Rahmungen mitgestaltet wird. D.h. es gibt begrenzende Restriktionen aber zugleich auch breite Gestaltungs- und Handlungsspielräume, die sich zudem im Zeitverlauf stetig verändern, verlagern und ggfs. auch erweitern.

Mit Blick auf das Attribut *kind- und jugendorientiert* wäre es bspw. zu kurz gegriffen, ausschließlich die Bedürfnisse von Adressat:innen zu berücksichtigen, ohne die gesellschaftliche(n) Funktion(en) von Schule und schulischer Bildung zu berücksichtigen: „In der Schule geht es ja nicht nur darum, das subjektive Resonanzbedürfnis zu befriedigen, sondern darum, Anverwandlungsprozesse mit Weltbereichen zu initiieren, die einen objektiven Anspruch stellen“ (Beljan 2019: 132). Mit anderen Worten, Schule hat einen gesellschaftlichen Auftrag, der formal mit Bildung und Erziehung umrissen ist. Im Schulgesetz von NRW heißt es bspw. zum Bildungsauftrag (SchulG §2):

„Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung. Sie verwirklicht die in Artikel 7 der Landesverfassung bestimmten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele.“ (SchulG §2; Abs. 1)

Zu den Erziehungszielen in NRW gehören u.a. „die Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken“ (SchulG §2; Abs. 2). Diese Bildungsziele sind vergleichsweise abstrakt formuliert und werden in Lehrplänen und Bildungsgrundsätzen konkretisiert. Im Schulgesetz heißt es dazu weiter:

„Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.“ (SchulG §2; Abs. 4)

Verantwortliche Akteur:innen befinden sich also bei der Gestaltung von Ganztagsschulen in einem Spannungs- und gleichzeitig wechselseitigem Abhängigkeitsverhältnis zwischen a) **subjektiven Bedürfnissen** des Einzelnen b) **objektiver Bedarfe** von Gruppen (Kinder/Jugendlichen und Eltern) sowie c) impliziter und expliziter **gesellschaftlicher Anforderungen** an das Individuum aber auch an die Institution (Ganztags-)Schule sowie den interagierenden Professionen. Letztere sehen sich darüber hinaus mit professionsspezifischen Zuschreibungen an diese Bedürfnisse, Bedarfe und Anforderungen konfrontiert, die eine selbstreferentielle Qualität haben. Bedingt dadurch ergeben sich bspw. in der Interaktion unterschiedlicher Professionen innerhalb der bestenfalls als organisatorische Einheit zu betrachtenden Ganztagsschulen potenziell unauflösbare Spannungs- und Konfliktfelder, die aber positiv gewendet ein stetiger Anlass zur kritischen Betrachtung des professionellen Handelns liefern. Trotz gleicher Zielsetzungen lassen sich bspw. die Grundwidersprüche der gestaltenden Akteure im Ganztage nicht auflösen und geben immer wieder Anlass zu fachlichen Auseinandersetzungen (bspw. Freiwilligkeit vs. Zwang, interessengeleitetes Lernen vs. Fächerkanon, partizipativ vs. direktiv etc.).

In dieser Betrachtung ist eine adressatenorientierte Ganztagsbildung nie als fertiges Konzept zu verstehen, sondern als kontingentes, multiprofessionelles Konstrukt, das sich stets in einem *Möglichkeitsraum* entfaltet. Dieser „Raum“, markiert durch gesellschaftliche, kulturelle und sozialräumliche Opportunitäten und Restriktionen, bildet gleichzeitig das regulierende institutionelle Setting für die darin (inter-)agierenden Professionen. Durch die Wechselwirkung sozialer und gesellschaftlicher Prozesse auf Bildung als eine spezifische Form von Vermittlung, Aneignung und Weltinterpretation, ist das Konzept einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* letztlich kein statisches, absolutes Konstrukt, sondern unterliegt vielmehr permanenten Veränderungs- und Wandlungsprozessen im Zeitverlauf. In der professionellen Praxis bedeutet dies, das eigene professionelle Handlungswissen und eingeübte Handlungsvollzüge regelmäßig zu reflektieren, auf Angemessenheit mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen hin zu überprüfen und ggfs. Anpassungen vorzunehmen. Dabei muss gleichwohl berücksichtigt werden, dass auch Organisationen und Institutionen wie die Ganztagschule selbst strukturelle Möglichkeitsräume eröffnen, aber gleichzeitig auch Restriktionen hervorbringen. Man kann die gemeinsam geteilten Vorstellungen und Bilder von (Ganztags-)Schulen, schulischen Strukturen und Prozessen nicht außen vor lassen und dennoch ist mit dem Konzept einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* der pädagogische Anspruch verbunden, dass Ganztagsbildung nicht aus der Logik der involvierten Bildungsinstitutionen heraus geplant wird. Vielmehr sollen curriculare und nicht curriculare Bildungsprozesse so konzipiert werden, dass sie das subjektive Wohlergehen und die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sicherstellen bzw. fördern und ins Zentrum aller Planungs- und

Umsetzungsprozesse stellen. Fixpunkt aller konzeptionellen Überlegungen einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* ist es, unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Rechte, Bedürfnisse und Bedarfe die Entwicklung der Heranwachsenden so zu fördern, dass eine bestmögliche Entwicklung und Erweiterung ihrer Individualität, persönlicher Handlungsmöglichkeiten und Fähigkeiten erzielt werden. In diesem Sinne stellt der in diesem Band dargelegte Ansatz einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen sowie deren förderliche Entwicklung ins Zentrum der Betrachtungen. Allen voran steht der Grundsatz, dass Kinder und Jugendliche Träger eigenständiger Rechte sind (UN-Kinderrechtskonvention). Als solche haben sie einen verbindlichen Anspruch auf würdevolle und achtsame Behandlung, gleich ob in Familien oder öffentlichen (Bildungs-)Institutionen:

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ (Vereinte Nationen 1989, Artikel 3 (1))

Dazu gehört auch die Berücksichtigung des Kindeswillens:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ (Vereinte Nationen 1989, Artikel 12 (1))

Neben dem Recht auf Bildung (Artikel 28) sowie Bildungsgerechtigkeit (Artikel 29) wird dabei auch auf Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) Bezug genommen, in dem steht, dass Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten ausgerichtet sein muss“. Im Bewusstsein dieses Anspruchs müsste die Ausgestaltung aller Angebote in Schule – formale wie non-formale – daran gemessen werden, inwiefern Respekt und Würde die zentralen Gestaltungselemente sind (Carls 2020: 2). Aus der Perspektive der Menschenrechte ist Bildung immer „subjektorientiert, persönlichkeitsbildend und menschenrechtsfördernd“ (Carls 2020: 2). Dazu führt Carls weiter aus:

„Schülerinnen und Schüler müssen im Alltag in der Schule eine an den Menschenrechten orientierte pädagogische Praxis erfahren, denn jene Werte, Fertigkeiten und Kompetenzen, die mit dem Einsatz für Menschenrechte zusammenhängen,

können nicht gelehrt, sondern müssen erfahren werden. Jedes pädagogische Handeln muss die Rechte und Würde aller am Lern- und Lehrprozess Beteiligten achten. Menschenrechtsbildung wird so zum Prinzip des Umgangs miteinander. Menschenrechte sind nicht alleinig Unterrichtsgegenstand oder Ziel von Bildung, sondern vielmehr eine Leitlinie und Maxime professionell-pädagogischem Handelns. Beim Lernen durch Menschenrechte sind eine ganzheitliche Ausrichtung, eine Pädagogik der Heterogenität, ein demokratisches Schulleben, Individualisierung, Freiraum für Selbstbestimmung und Autonomie, Wertschätzung, Subjektorientierung, vielfältige Partizipationsformen und Verfahren zur gewaltfreien Konfliktbearbeitung fest im Schulalltag und der Schulkultur etabliert.“ (Carls 2020: 3)

Im Kontext von Bildungseinrichtungen leitet sich hieraus eine pädagogisch-ethische Grundhaltung ab, die alle pädagogisch tätigen Personen dazu verpflichtet, sich wertschätzend den Kindern und Jugendlichen zuzuwenden und ihre Gefühle, Denkweisen und kognitiven Unterstützungsbedürfnisse und -bedarfe wahrzunehmen, „um geeignete pädagogische und didaktische Angebote zu gestalten und Entwicklungs- und Lernprozesse zu fördern“ (Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017: 9). In diesem Sinne sind Pädagog:innen aufgefordert, sich verschiedenen Aspekten von Bildung sowie den an sie gestellten Erwartungen wie auch den Bedarfen und Bedürfnissen von Kindern bewusst zu werden und dabei die Würde der jungen Menschen im Sinne der Kinderrechte immer im Blick zu haben. Kind- und Jugendorientierung bedeutet dann, eben dieses Wissen in das pädagogische Handeln einfließen zu lassen und die schulischen Strukturen ebenso wie die Schulkultur daraufhin zu gestalten.⁷

2. Zur Programmatik einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung

Der in diesem Band dargelegte Ansatz einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* legt einen Fokus auf das Handlungsfeld und den Einflussbereich von Ganztagschulen. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie eine institutionell abgesicherte Herstellung der Beziehung zwischen pädagogischen Akteur:innen und den Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Schule gelingen kann. Antworten darauf ergeben sich aus den einzelnen Fachtexten in diesem Band. Im Folgenden wird eine grundlegende Rahmung beschrieben, die sich unmittelbar auf den organisatorischen und pädagogischen Kontext von Ganz-

⁷ Für die konkrete Unterrichtspraxis stellt das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. Materialien zur Verfügung: https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Material/Materialiensammlung/DKHW_Lehrerinfo.pdf

tagsschule bezieht. Dabei wird zunächst ein Überblick über *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* im Kontext von Ganztagschulen gegeben, bevor die zentralen Einflussfaktoren dargelegt werden.

2.1 Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung im Kontext Ganztagschule

Wie eingangs geschildert, ist der Ausbau von Ganztagschulen – insbesondere als Resultat der Ergebnisse der ersten PISA-Studien – vorrangig mit familien-, sozial- und bildungspolitischen Zielen verknüpft. Reformpädagogische Ansätze werden in den Fachdebatten deutlich vorsichtiger und häufig „indirekt“ eingebracht.

Dominant sind nach wie vor die genannten gesellschaftspolitischen Zielsetzungen. Veränderte Familienmodelle und der Anstieg der Berufstätigkeit von Frauen führten zu einem höheren Betreuungsbedarf für Kinder. Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) förderte der Bund von 2003 bis 2009 den Aufbau von Ganztagschulen in den Bundesländern und unterstützte dabei das Ziel einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Verbunden waren damit auch eine „nachhaltige gesamtwirtschaftliche Dimension“ (Verwaltungsvereinbarung IZBB) sowie die Verbesserung von Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Mit dem Ausbau von Ganztagsschulangeboten ging die Idee einher, „dass (zumindest für einen Teil der Schülerschaft) Ganztagschulen bessere Bedingungen bieten, um die notwendigen fachlichen Kompetenzen zu erwerben und dass damit die soziale Auslese zu reduzieren sei“ (Kuhlmann/Tillmann 2009: 23). Für die Kultusministerkonferenz (KMK) stellten Ganztagschulen dementsprechend eine Möglichkeit dar, Chancengleichheit im Bildungssystem zu gewährleisten.

Ausgehend von diesen gesellschaftspolitischen Prozessen entwickelte sich ein (sozial- und schul-)pädagogischer Diskurs über die verschiedenen Modalitäten, in und mit denen Bildung stattfindet (vgl. Coelen 2014). So diskutierte beispielsweise Thomas Rauschenbach (2007) die PISA-Ergebnisse kritisch in Bezug auf die aus seiner Sicht zunächst rein auf schulisch-formale Bildungsprozesse bezogene Diskussion und stellte eine für die folgenden bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Entwicklungen weitreichende These auf:

„Das Konzept Schule funktioniert in seiner gegenwärtigen Verfasstheit im Kern nur dann einigermaßen reibungslos, wenn die Bildungsaspirationen von dritter Seite, durch Familie, Kindertageseinrichtungen und außerschulische Akteure vor und während der Schulzeit fraglos unterstützt werden, wenn die impliziten Bildungsleistungen der non-formalen und informellen Bildung durchschnittlich erwartbar erbracht werden.“ (Rauschenbach 2007: 444)

Die Ressourcen, die für diese impliziten Bildungsleistungen, auf die Rauschenbach hier verweist, notwendig sind, bedingen Bildungsungleichheiten: Vor- und nebenschulische Lern- und Entwicklungsräume wie Familie, Peers, Wohnort stellen materielles und kulturelles Kapital dar, welches zu ungleichen Voraussetzungen für die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen führt und den schulischen Lernerfolg beeinflusst. Gleichzeitig beinhalten diese Räume das Potenzial für eine Kompetenzentwicklung, die von formal-schulischer Bildung zumeist nicht oder nur unzureichend abgedeckt wird (Rauschenbach 2007).

„So hängt die Stabilität der Fundamente von Schule wesentlich davon ab, dass an anderer Stelle und von anderen Akteur*innen biografische Vorleistungen und schulergänzende Zusatzleistungen erbracht werden, ohne die schulisches Lernen kaum möglich und wahrscheinlich wenig erfolgreich wäre.“ (Rauschenbach 2013: 128)

Rauschenbach plädiert dementsprechend für die Anerkennung dieser von ihm als Alltagsbildung bezeichneten außerschulischen und informellen Bildungsgeschehnisse und empfiehlt, gegebenenfalls ausgleichende Bildungsangebote bereitzustellen (Rauschenbach 2013). *Bildung ist mehr als Schule*⁸ ist seit der Debatte um die Pisa-Ergebnisse zum geflügelten Ausdruck geworden. Ein bildungspolitisches Ziel des Ganztagsschulausbaus ist es, dieses Mehr *an Schule* organisatorisch-institutionell einzubinden und anzuerkennen.

„Wenn Bildung nicht allein auf Ergebnisse standardisierter Lehr-Lernprozesse reduziert werden kann, wenn sie andere, zusätzliche Inhaltsdimensionen umfasst, andere Lernmodalitäten als zertifizierten Pflichtunterricht zulässt sowie potenziell auch andere Bildungsorte und Lernwelten als Schule für relevant hält – z. B. auch Familie, Gleichaltrige, Medien –, so schwindet eine bislang angenommene Exklusivität schulischen Tuns.“ (Rauschenbach 2015: 128)

Entsprechend verweisen Coelen und Otto auf die Notwendigkeit der institutionell und strukturell verankerten Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule für gelingende Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen (vgl. Coelen 2004: 2014). Diese Kooperation bildet die Grundlage des Konzepts für eine „Ganztagsbildung“ nach Coelen/Otto (2008). Ganztagsbildung bezieht sich auf verschiedene Institutionalisierungsformen, in denen formelle und nicht-formelle Bildung durch die organisatorische, inhaltliche und personelle Verschränkung, unter Berücksichtigung subjekttheoretischer Überlegungen sowie sozialpädagogischer Grundlagen wie beispielsweise Ge-

8 *Bildung ist mehr als Schule*. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht und der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. Bonn/Berlin/Leipzig, 10.06.2002.

meinwesen- und Sozialraumorientierung, zu einem integrierten Ganzen zusammengeführt werden (vgl. Coelen 2014; Otto/Coelen 2004: 8). Damit ist der Anspruch verbunden, eine Antwort auf die Frage nach einer *zeitgemäßen Bildung* in einer pluralen demokratisch-kapitalistischen Gesellschaft zu finden (Coelen 2014: 38 f.).

Es wird das Ziel verfolgt, strukturelle Bildungsbenachteiligung und soziale Bedingtheit von Bildungsabschlüssen zu überwinden: „Mit dem Konzept ‚Ganztagsbildung‘ wird eine bildungstheoretische, -ökonomische und -politische Dimension forciert, die das Primat der individuellen Entwicklung mit einer neuen, Gerechtigkeit begründenden Definition von Fähigkeiten und Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche verbinden will“ (Otto/Coelen 2008: 21). Dem Konzept liegt ein ganzheitliches Bildungsverständnis zugrunde, mit dem sowohl Aus- als auch Identitätsbildung erfasst werden soll. Eine solche Konzeption von Ganztagsbildung erfordert den Einbezug der „anderen Seite der Bildung“ (Rauschenbach 2007), also der Bildungsorte, -modalitäten und -settings, die von der formal-schulischen Seite nicht abgedeckt werden kann. Zentrales Element ist die Verbindung von schul- und sozialpädagogischen Theorien und Konzepten für gelingende Bildungsbiografien, deren Ausgestaltung in einer engen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe realisiert werden kann. Während Schule weiterhin die ihr gesellschaftlich zuerkannte Selektions- und Allokationsfunktion einnimmt, also für den Wissenserwerb ausgerichtet an einem allgemeingültigen Curriculum zuständig und dabei an der Schulpflicht orientiert ist, kann die Kinder- und Jugendhilfe ihre disziplinspezifischen lebens- und sozialraumorientierten Konzepte einbringen und entlang der Prinzipien von Offenheit und Freiwilligkeit agieren.

Ganztagsbildung befindet sich dabei immer im Spannungsverhältnis von Arbeitsmarkt- und Lebensweltorientierung (Coelen 2014: 43), von gesellschaftlichen Anforderungen an die Individuen und subjektiven Interessen und Bedürfnissen. Dieses Spannungsverhältnis gilt es in der theoretischen, konzeptionellen und organisatorischen Ausgestaltung von Ganztagserschulung auszubalancieren: Es

„darf in schulischen Bildungs- und Lernprozessen nicht nur um das subjektive Wohlergehen und Resonanz erleben von Lehrenden und Lernenden gehen. Dies würde eine radikale und subjektivistische Schülerzentrierung nach sich ziehen. Bildung hingegen bedarf eines kulturell etablierten, objektivierte(n) Gegenübers, das einen Anspruch an das Subjekt stellt, unabhängig von dessen Befindlichkeiten, Bedürfnissen und Neigungen. Dieses objektiven Anspruchs bedarf es auch deshalb, weil erst dadurch, dass Subjekte von etwas angesprochen und bewegt werden, das nicht bereits ihr bekanntes Eigenes ist, sondern, ihnen von außen entgegentritt, Transformationen des Selbst-Welt-Verhältnisses möglich werden.“ (Beljan 2019: 131)

Zentraler Gedanke einer so verstandenen Konzeption ist es, dass „die Kinder- und Jugendhilfe selbst substanziell Mitgestalter von Ganztagsbildung“ (AGJ 2019: 8) ist und nicht lediglich punktuell in den Schulalltag eingebunden wird (vgl. auch Coelen/Otto 2008; Coelen/Rother 2014; Graßhoff/Sauerwein 2021). Knapp 20 Jahre nach der ersten Veröffentlichung zur Grundlegung einer so konzipierten Ganztagsbildung kann von einem gleichberechtigten Verhältnis jedoch vielerorts nicht gesprochen werden:

„Schule besetzt die Bildungsdiskussion, sie steht im Mittelpunkt auch der derzeitigen politischen Diskussionen; Sozialpädagogik ist ihr nach- und nebengeordnet und steht – gerade auch im Zusammenhang von Reformkonzepten – in der Gefahr, als Hilfsinstitution der Schule zugeordnet und darin ihrer spezifischen Arbeitslogik untergeordnet zu werden.“ (Thiersch 2020: 1770)

Das diesem Band zugrundeliegende Konzept eine kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung ist darauf ausgerichtet, dass dieses Hierarchieverhältnis im Sinne der Kinder und Jugendlichen verändert werden muss. Die Orientierung an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, an ihren subjektiv-individuellen wie auch altersspezifischen Bedürfnissen und Bedarfen, erfordert die Anerkennung ebenjener Zugänge und Anlässe, die nicht schulischen Ursprungs sind. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Bildung ein soziales Differenzmerkmal (Vogel 2020) ist, mit dem Selektion und Allokation einhergehen. Bildung – sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Settings verortet – bedingt gesellschaftliche Ein- und Ausschlussmomente, die auch im Rahmen einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung nicht vollständig egalisiert werden können. Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Bezugnahme auf die Kinderrechte ist es aber von Bedeutung, dass alle Beteiligten konsequent und kooperativ darauf hinwirken, Möglichkeiten sozialer Gerechtigkeit in und durch die Ganztagschule zu eröffnen.

Diese Kooperation auf der organisatorischen Ebene sollte eingebunden sein in eine kommunal verankerte Bildungspolitik, die weit mehr in den Blick nimmt als nur die sogenannten äußeren Schulangelegenheiten (Gebäudeverwaltung, Ausstattung, Sekretariat). Die Kommune stellt dann einen zentralen Bezugsrahmen für Ganztagsbildung dar: Im Rahmen einer kommunalen Bildungsplanung sollen die verschiedenen Bildungssettings und -orte in den Blick genommen werden und gelingende Bildungsbiografien in gemeinsamer Verantwortung ermöglicht werden. In Form von Bildungslandschaften bzw. eines kommunalen Bildungsmanagements kann sozialräumlicher Segregation entgegengewirkt werden – gleichzeitig kann eine intersektional arbeitende und integrierend gedachte Bildungsplanung Akteur:innen zusammenbringen, um Übergänge zu vereinfachen und Aneignungsräume zu eröffnen (vgl. Stolz

2015). Ganztagschulen sind dabei zentrale Orte. Sie bilden nicht nur häufig die „Keimzelle“ von Bildungslandschaften (Coelen/Rother 2014), sie ermöglichen aufgrund veränderter zeitlicher und räumlicher Strukturen neue Formen der Kooperation verschiedener Einrichtungen und gestalten auf diese Weise Stadtteil- und Quartiersentwicklung mit. Der Ganztagschulausbau erfordert in diesem Sinne ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Steuerungs- und Organisations- sowie Subjektperspektive (Maykus 2015). Dafür ist es zunächst zentral, sich von einem starren Raumbegriff zu verabschieden, der Diskursen um Bildungslandschaften und Sozialraumentwicklung vielerorts zu Grunde liegt und stattdessen ein Raumverständnis zu nutzen, das es ermöglicht, Handlungs- und Strukturdimension sowie die Verwobenheit von beiden gleichermaßen in den Blick zu nehmen (vgl. Coelen/Rother 2014; Million u.a. 2015). Unterschiedliche Raumkonstruktionen verschiedener Interessensgruppen lassen sich im Anschluss an Löw (2001) mit einem solchen relationalen Raumbegriff fassen.⁹ Dieser ermöglicht es den Akteur:innen außerdem, eigene Vorstellungen und Interessen in Stadtentwicklungsprozessen zu reflektieren (Fritsche/Wigger 2016). Dem Konzept der Ganztagsbildung liegt dieses Raumverständnis zu Grunde, um den Begriff des Sozialraums nicht nur als geografisch festgelegtes Viertel zu erfassen, sondern auch „im Sinne subjektiver Aneignungsräume von Kindern und Jugendlichen“ (Coelen/Rother 2014: 86), was für die Einbindung und Anerkennung außerinstitutioneller und informeller Bildung unerlässlich scheint.

Die Quintessenz dieser Programmatik ist es, im Sinne der Kind- und Jugendorientierung individuelle Lebenswelten sowie Biografien von Kindern und Jugendlichen stärker in den Blick zu nehmen und sich an ihren altersgemäßen Entwicklungsaufgaben zu orientieren. Dafür bildet die „partnerschaftliche Kooperation zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe“ (AGJ 2019: 11) die Grundlage.

2.2 Zentrale Einflussfaktoren

Wie eingangs bereits dargelegt, erschöpft sich eine *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* nicht in der ausschließlichen Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Heranwachsenden. Vielmehr sind bei der Ausgestaltung der Ganztagsbildung zentrale Einflussfaktoren zu beachten, die konzeptuell in einer theoretischen Auseinandersetzung getrennt voneinander zu betrachten sind – gleichwohl sie sich wechselseitig beeinflussen und bedingen, und darüber hinaus auch in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können.

In dem Ansatz einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ NRW sind es sieben Schlüsselthemen

9 Vgl. auch „Sozialraumorientierung in der Ganztagschule“ in diesem Band; S. 83–97.

(vgl. Einleitung), die im Spannungsverhältnis zwischen subjektiven Bedürfnissen, objektiven Bedarfen, gesellschaftlichen Anforderungen und Institutions- und Professionslogiken ausgestaltet werden müssen. Je nach konkreter Ausgestaltung in der Praxis tendieren sie mal mehr, mal weniger zu einem der folgenden Aspekte. D.h., dass diese bei der praktischen Ausgestaltung der sieben Schlüsselthemen stets zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen sind. Dazu gehören:

a) Individuelle Bedürfnisse

Im Kontext einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung sollten die subjektiven Bedürfnisse, Begabungen und Interessen des einzelnen Kindes/des Jugendlichen Berücksichtigung finden (bspw. in den Bereichen Bewegung, soziale und emotionale Anerkennung, Mitsprache und Partizipation, individueller Sinn bzw. Anschlussfähigkeit an lebensweltliche Erfahrungen, Autonomie etc.). Individuelle Bedürfnisse können ausschließlich durch das Kind oder den Jugendlichen geäußert oder non-verbal transportiert werden. Es bedarf fachlicher und methodischer Kompetenzen diese Bedürfnisse zu erkennen, zu erheben, zu reflektieren und in Bezug auf ein förderliches und unterstützendes pädagogisches Handeln zu interpretieren.

b) Objektivierter Bedarfe

Objektivierter Bedarfe resultieren aus Erkenntnissen und Wissensbeständen relevanter Bezugswissenschaften. Im Kern geht es um gesicherte und allgemein anerkannte Wissensbestände, die Aussagen darüber treffen, was Kinder und Jugendliche, als Objekte, auf einer überindividuellen Ebene, also als gesellschaftliche Teilgruppe, für ein gelingendes Aufwachsen sowie für eine den Lebensphasen adäquate Entwicklung benötigen (z.B. Bewegung/Körpererfahrung, Welterkundung; Autonomie, Begegnung mit Gleichaltrigen; altersangemessene kognitive Stimulation/Anregung, Schutz- und Frei- und Rückzugsräume etc.). Dazu gehören u.a. Entwicklungserfordernisse und -aufgaben, die entwicklungspsychologisch, erziehungswissenschaftlich, sozialpädagogisch fundiert und begründet sind. Als expliziter Wissensbestand bilden sie somit, neben Kompetenzen, Fertigkeiten und methodischem Wissen, einen Teilbereich der Professionalität des Personals ab.

c) Gesellschaftliche Anforderungen an das Subjekt

Die Ausgestaltung einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung kann sich gesellschaftlichen Vorstellungen über eine gelungene Bewältigung der Kindheits- und Jugendphase nicht verschließen, sondern muss diese impliziten und expliziten Erwartungen aufgreifen und die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, diese Heraus- und Anforderungen zu bewältigen. Dazu gehört u.a. die Vorstellung, dass Heranwachsende mit zunehmendem

Alter ein hohes Maß an Selbständigkeit erreichen und eigenverantwortlich handeln, dass sie sich gesellschaftlich integrieren und entsprechend ihren Potenzialen positionieren. Neben der Herausbildung von Kompetenzen zur Anpassung und Integration wird aber implizit auch erwartet, dass Kinder und Jugendliche mit steigendem Alter eine kritische Haltung einnehmen können, sich als Bürger:innen an gesellschaftlichen Kontroversen beteiligen und gesellschaftliche (Weiter-)Entwicklungen befördern können. Ganztagsbildung muss Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, diesen impliziten und expliziten gesellschaftlichen Erwartungen gerecht zu werden bzw. sie dabei unterstützen, diese Kernherausforderungen in der jeweiligen Lebensphase zu bewältigen. Dabei geht es explizit nicht ausschließlich um fixe und sanktionierbare curriculare Lernziele aus dem schulischen Kontext, sondern insbesondere um lebensweltbezogene Lernprozesse, die die Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen – im Sinne der Förderung ihrer individuellen Persönlichkeit – befördern und sie auch dabei unterstützen *ihren Platz* in der Gesellschaft zu finden.

d) Die Institution und ihre Professionen

Auch die Institution Schule und ihr Personal stehen vor der Herausforderung, gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, die implizit und explizit an sie gerichtet sind, gerecht zu werden. Eltern, Akteure aus Wirtschaft und Politik sowie die Lehr- und Fachkräfte selbst haben als Teil der Gesellschaft ein Bild von Schule, das sich in der bestehenden Institution Schule amalgamiert und das bei zukünftigen Ausgestaltungen mitberücksichtigt werden muss. Anderenfalls bleibt die notwendige Akzeptanz der jeweils relevanten Umwelten versagt. Aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive hat Schule als System die Aufgabe, der nachwachsenden Generation gesellschaftliche Werte zu vermitteln, sie dabei auf die Übernahme von Verantwortung in gesellschaftlichen Kontexten, auf Erwerbstätigkeit und ein eigenständiges und selbstbestimmtes Privatleben vorzubereiten und ihnen soziale Positionen zuzuweisen (vgl. Fend 1980).

Aber auch das Personal und Adressat:innen werden mit komplexen Rollexerwartungen konfrontiert. Während von Kindern und Jugendlichen erwartet wird, dass sie als Schüler:innen lernen, sich selbst zu disziplinieren und den Leistungsanforderungen, die an sie gestellt werden, zu entsprechen, ist das Personal gefordert, in ihren jeweils zugewiesenen Rollen entsprechend aufzutreten und zu handeln. So sollen Lehrkräfte ihre Schüler:innen individuell fördern und fordern, sie bestmöglich unterrichten und zu guten Leistungen und zum Lernen befähigen und dabei stets das adäquate Maß an Nähe und Distanz bewahren; während das außerunterrichtliche Personal im Kontext der (Ganztags-)Schule häufig in einer unterstützenden Funktion gesehen wird. In der gelebten Praxis kommt ihnen, neben einer bloßen Be-

treuungsfunktion, häufig auch die Aufgabe zu, Kindern dabei zu helfen, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden – sie quasi ‚kompatibel‘ für den möglichst ungestörten Schulbetrieb zu machen. Eine Aufgabe und Rollenzuweisung, die den spezifischen Kompetenzen des Personals aus der Jugendhilfe nicht gerecht wird!

Jugendhilfe verfügt über ein eigenes, von „Schule“ unterscheidbares, professionelles und Disziplinen spezifisches Inventar, mit dem sich anregungsreiche und selbstwirksamkeitsfördernde Lernsituationen generieren lassen, die in „klassischen“, lehrplangerechten und auf Wissensvermittlung abzielenden schulischen Lernsituationen nicht durchführbar sind (vgl. Stolz/Arnold 2007: 218 ff.)

Letztlich ist aber das Personal selbst nicht nur mit Erwartungen Dritter konfrontiert, sondern es agiert eigenständig, aber vielfach unbewusst entsprechend angeeigneter und anverwandelter erprobter Praxen, Denk- und Handlungsmuster, die im Laufe der beruflichen und gesellschaftlichen Sozialisation den (professionellen) Habitus prägen. Im schulischen Kontext, aber auch in der Jugendhilfe, sind bei den Professionen bspw. deutliche Mittelschichtorientierungen auszumachen, die letztlich Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse beeinflussen. Das ist mitunter nicht weiter tragisch, wenn man sich solcher personenbezogener ‚Verzerrungen‘ bewusst ist und diese in seinem professionellen Handeln reflektiert. Letztendlich ist der angeeignete (berufliche) Habitus auch ein Modus, der Handlungssicherheit erzeugt und darüber hinaus praktikable Zugänge und Herangehensweisen in beruflichen Handlungskontexten verschafft. Er führt aber auch zu „blinden Flecken“ in der Umweltwahrnehmung, die durch eine stimmige und sinnvolle interprofessionelle Kooperation sichtbar und für eine bessere Förderung der Kinder und Jugendlichen nutzbar gemacht werden können.

3. Fazit

Die in diesem Kapitel aufgeführten Einflussfaktoren auf die konkrete Ausgestaltung einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung* markieren ein Spannungsfeld in dem sich fachpolitische Gestalter:innen, das Personal und die Adressat:innen stets bewegen müssen. Da kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung hier aber als „Leitbild einer (sozial-)pädagogisch orientierten Ganztagserschulung“ verstanden wird, ist die Orientierung an den Rechten, Bedarfen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen der zentrale Aspekt, den es immer wieder aufs Neue zu überprüfen und anzupassen gilt. Das Konzept oder Konstrukt *Ganztagsbildung* in diesem Sinne ist nie fertig, sondern stets im Wandel.

Coelen hat mit seiner Konzeption von Ganztagsbildung eine Verbindung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik beschrieben, die für beide Hand-

lungsfelder gleichwertige Anteile an der Gestaltung von Bildungs- und Entwicklungsssettings für Kinder und Jugendliche vorsieht. Er selbst nutzt für diese Verbindung das Bild des Ying-Yang-Symbols, um auf die Notwendigkeit der Beibehaltung der jeweiligen professionellen Spezifika im Rahmen eines Ganzen hinzuweisen (vgl. Coelen 2004: 263, Fußnote 30).

Jugendhilfe kommt in dieser Verbindung die Rolle zu, Bildungssettings und Förderung so zu gestalten, dass sie an lebensweltliche Erfahrungen der Adressat:innen anknüpfen. Denn

„Bildung im Kontext von Jugendhilfe fördert die Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen zumeist nicht durch das Medium abstrakter, sanktionsbewehrter und leistungsindividualistisch zu bewältigender Anforderungen, sondern arbeitet – zumindest von eigenem Selbstverständnis her betrachtet – mit einem prozessorientierten, in lebens- und alltagsweltlichen Kontexten situier-ten Lernverständnis.“ (Stolz/Arnold 2007: 219)

Deshalb geht die in der StEG¹⁰ häufig untersuchte Fragestellung, welchen Beitrag die Ganztagschule für die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler¹¹ erbringt, auch am Kern der Kooperation von Jugendhilfe und Schule als verantwortliche Gestalter von Ganztagsbildung vorbei. Denn „Lernkontexte werden dabei nicht als didaktische Methode zur Erreichung curricularer vorgegebener Bildungsziele, sondern vielmehr ergebnisoffen konzipiert, was allerdings beispielsweise auch die Evaluierung von Bildungserträgen erschwert“ (Stolz/Arnold 2007: 219). Der Mehrwert in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule zur gemeinsamen Gestaltung von Ganztagsbildung liegt mit Blick auf eine umfängliche, breite und lebensweltorientierte Förderung der Kinder und Jugendlichen gerade in der Unterschiedlichkeit der Perspektiven und Ausgestaltungen von Lernsettings. Dazu bedarf es selbstverständlich abgestimmter Konzepte, Prozesse, der Verständigung auf zentrale Ziele, einer abgestimmten interprofessionellen Kommunikation (z.B. wechselseitige Verständigung über Begrifflichkeiten) und dergleichen mehr. Gleichzeitig soll aber die Unterschiedlichkeit der zentralen pädagogischen Perspektiven, der professionellen Handlungsweisen von Jugendhilfe und Schule in der kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung erhalten bleiben. Denn nur so kann die Chance ergriffen werden, Ganztagsbildung im Kontext der Ganztagschulen neu zu denken und Zielperspektiven wie bspw. soziale Inklusion, Nachhaltigkeit und Solidarität stärker zu berücksichtigen. Maykus (2018) schreibt mit Blick auf eine (noch) zu entwickelnde Jugendorientierung von Ganztagschulen:

„Schulentwicklung als Voraussetzung für eine neue, jugendorientierte Ganztagschule darf nicht Schulzentrierung der Entwicklung heißen, denn das Bild der jugendorientierten Ganztagschule kann nur von vornherein ein multiprofessionelles sein, das weitere Partner in die Konzipierung

10 Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG/2005 bis 2019); <https://steg.dipf.de/de>

11 Hier werden Kinder und Jugendliche explizit in ihrer Rolle als Schüler:innen betrachtet!

einbezieht. Es gilt: Ohne dezidiertes jugendorientiertes Konzept der Ganztagschule keine neue Qualität der Schule für und mit Jugendlichen.“ (Maykus 2018: 3)

Dies gilt in gleicher Weise für die Betrachtung einer *kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung*. Zentral ist dabei die Partizipation der Kinder und Jugendlichen sowie eine Orientierung an ihren lebensweltlichen Erfahrungen. Denn erst wenn die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen Teil der Institution (Ganztags-)Schule sind, kann Ganztagsbildung im Sinne einer umfänglich und breit angelegten Förderung seine Wirkung entfalten.

„Hierfür gilt es eine Pädagogik der Teilnahme, eine lebensweltorientierte Pädagogik der Partizipation zu etablieren, die Gestaltungsmacht abgibt an junge Menschen und auch zulässt. [...] Kommunikation und Partizipation in geregelten Verfahren, zu denen alle gleichrangig Zugänge haben, das ist dann das Ziel pädagogischer Arbeit, deren Anliegen sich vor allem auf den Abbau von Barrieren dafür und auf die Eröffnung von Orten der Artikulation von Interessen konzentriert.“ (Maykus 2018: 4)

Kind- und Jugendorientierung in diesem Sinne beschreibt somit den „pädagogischen Kern einer gemeinsamen Gestaltungsverantwortung“ (Maykus 2018: 4) des multiprofessionellen Personals in Ganztagschulen und bietet permanent Anlässe für Kooperationen. Was sich so einfach darstellt, ist in der Praxis aber eine hochkomplexe und voraussetzungsvolle Aufgabe, denn es gilt das methodische Rüstzeug zu haben, um mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen

- a) das Handeln von Kindern und Jugendlichen als pädagogischen Impuls wahrnehmen zu können;
- b) die Themen der Kinder zu erkennen und sich von ihnen als Person und ihren Lebenswelten ein Bild machen zu können;
- c) Resonanz geben und mit Kindern und Jugendlichen beraten und aushandeln zu können;
- d) von den Adressat:innen erfahrbare Aktivitäten und Projekte gestalten zu können.

Fokussiert auf das eigene professionelle Handeln bedeutet dies

- a) das eigene Handeln in Relation zu Kindern sehen und reflektieren;
- b) die Themen der Kinder und Jugendlichen als Themen der Kooperation erkennen;
- c) Resonanz im Kooperations-netzwerk geben, gemeinsam beraten und aushandeln;
- d) die konkrete Gestaltung der Ganztagsbildung in der Ganztagschule/im Stadtteil erfahrbar zu machen (nach Maykus 2018; in Anlehnung an Sturzenhecker 2015).

Mit Blick auf eine an sozialpädagogisch orientierten Prinzipien ausgerichtete (Ganztags-)Schulreform kann eine *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung*, wie sie zuvor skizziert wurde, als Vision für eine Bildung der Zukunft betrachtet werden, die neben der notwendigen Wissens- und Kompetenzvermittlung auch individuelle Chancen eröffnet, eine solidarische Weltgemeinschaft fördert und die junge Menschen auf den demokratischen Umgang mit Krisen und Konflikten, zukunftsrelevanten Themen und ein achtsames Miteinander vorbereitet.

Literatur

- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2019): Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, veröffentlicht: 12./13. Dezember 2019.
- Beljan, J. (2019): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Carls, F. (2020): Auf dem Weg zu einer menschenrechtsgemäßen Schule. Ein Appell an die Bildungsverantwortung. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 3, S. 257–273. <https://doi.org/10.3726/PR032020.0027>
- Coelen, T. (2004): „Ganztagsbildung“ – Integration von Aus- und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: neue Praxis, 1, 53–66. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97610-9_19
- Coelen, T. (2014): Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In: Coelen, T./Stecker, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 79–96.
- Coelen, T./Otto, H.-U. (2008): Zur Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 17–25. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_1
- Coelen, T./Rother, P. (2014): Ganztagschulen in Bildungslandschaften. In: Coelen, T. & Stecker, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 79–96.
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Deutsches Jugendinstitut e. V./MenschenRechts-Zentrum an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen. http://wordpress.p433791.webspaceconfig.de/wp-content/uploads/2017/11/Mini-Flyer_Reckahner_Reflexionen.pdf [15.03.2021].
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München/Wien: Urban und Schwarzenberg.
- Fritsche, C./Wigger, A. (2016): Soziale Arbeit und Stadtentwicklung aus reflexiv räumlicher Perspektive. In: Drilling, M./Oehler, P. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Stadtentwicklung. Forschungsperspektiven, Handlungsfelder, Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10932-5_4
- Graßhoff, G./Sauerwein, M. (2021): Sozialpädagogische Konzepte und Methoden in der Schule. In: Graßhoff, G./Sauerwein, M. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim: Beltz, S. 202–218.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. (2008): Reformpädagogische Diskurse über die Ganztagschule. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 665–673. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_66

- Kuhlmann, C./Tillmann, K.-J. (2009): Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23–46. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_2
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maykus, S. (2015): Bildungslandschaften zwischen Subjektbezug, Organisationslogik und kommunalem Raum. In: Coelen, T./Heinrich, A. J./Million, A. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 223–232. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07314-5_19
- Maykus, S (2018): In der Großstadt Jugend ermöglichen – Stadtteile als junge Bildungs- und Beteiligungsräume. Warum Bildungsmanagement einem pädagogischen Anliegen folgen sollte. In: NDV, Jg. 18, Nr. 2, S. 1–7.
- Million, A./Heinrich, J. H./Coelen, T. (2015): Schnittfelder zwischen Stadtentwicklung und Bildungswesen. In: Coelen, T./Heinrich, A. J./Million, A. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07314-5_1
- Rauschenbach, T. (2006): Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichts. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Beiheft 6/2006, S. 66–80. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-90615-7_8.pdf
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft – In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 2, Nr. 4, S. 439–453. urn:nbn:de:0111-opus-10240 [02.04.2021]
- Rauschenbach, T. (2013): Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung> [20.01.2023].
- Rauschenbach, Thomas (2015): Lebensweltorientierung + Bildung = Alltagsbildung? Zumutungen und Annäherungen für die Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ZfSp), Jg. 13, Nr. 1, S. 125–133.
- Stolz, H. J. (2015): Bildungsarbeit in der Kommune. In: Coelen, T./Heinrich, A. J./Million, A. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–260. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07314-5_22
- Stolz, H.-J./Arnoldt, B. (2007) Ansätze zur empirischen Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Zusammenwirken von Jugendhilfe und Schule. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F./Richter, A. (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag; S. 213–235. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90705-5_7
- Sturzenhecker, B. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern – Band 1. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Thiersch, H. (2020): Bildung als Projekt der Moderne. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1765–1772. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_130
- Vogel, P. (2020): Bildung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 189–202. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_15

Mitbestimmen, mitgestalten und mitverantworten – Demokratielernen in Ganztagschulen

1. Einleitung

Partizipation im Sinne von Teilhabe, Beteiligung, Mitwirkung, Mitsprache und Mitverantwortung ist die notwendige Bedingung eines solidarischen, selbstbestimmten und auf Gemeinschaft beruhenden Zusammenlebens und somit eine Form des praktischen Vollzugs von Demokratie. Sie bildet die Basis und ist zugleich eine notwendige Voraussetzung für alle offenen, demokratisch verfassten Gesellschaften und deren Teilbereiche. Für die Mehrzahl der Erwachsenen in unserer Gesellschaft ist Partizipation von einer emanzipatorischen Errungenschaft zu einem Selbstverständnis und einem unhinterfragten Recht geworden. Man denke nur an das passive und aktive Wahlrecht, an betriebliche Mitbestimmung, das Selbstbestimmungsrecht von Patient:innen und der Gleichen mehr. Ebenso wie den Erwachsenen unserer Gesellschaft, stehen auch Kindern und Jugendlichen ‚verbriefte‘ Beteiligungsrechte zu, die ihnen weitreichende Partizipationsmöglichkeiten und -optionen in ihren jeweiligen Lebensbereichen zusichern. Das gilt grundsätzlich für alle Lebensbereiche der Heranwachsenden und für alle Institutionen und Organisationen, die Kinder und Jugendliche adressieren bzw. in denen sie Lebensabschnitte verbringen.

In diesem Beitrag soll der Fokus speziell auf (Ganztags-)Schulen gelegt werden, denn abgesehen vom familiären Kontext verbringen Heranwachsende in keiner anderen Institution mehr Zeit und in kaum einer anderen Lebensphase werden derart weitreichende Weichenstellungen für die weitere biographische Entwicklung gelegt. Partizipation ist somit, gleich ob für Erwachsene oder Heranwachsende, einerseits ein individuelles Recht, gleichzeitig aber auch in seiner politischen Dimension ein elementares Prinzip und eine Kernbedingung einer ‚offenen Gesellschaft‘ (vgl. Popper 1992) im Kontext emanzipatorischer und libertärer Gesellschaftsmodelle. Formal ist das Partizipationsrecht von Kindern und Jugendlichen über viele internationale und nationale Rechtsnormen zu einer normativen Orientierung für alle Institutionen geworden, die die Belange von Kindern und Jugendlichen betreffen. So sind auch schon lange Formen der Partizipation in den jeweiligen Landesschulrechten verankert

und werden bereits in vielerlei Zusammenhängen praktiziert. Dennoch gibt es in vielen (Ganztags-)Schulen noch ein erhebliches Entwicklungspotenzial und bisher unberücksichtigte Bereiche, die für den weiteren Ausbau partizipativer Strukturen geeignet sind. Ganztagschulen verfügen über Strukturen, Handlungsfelder und Rahmenbedingungen, die potenziell ein „Mehr an Partizipation“ begünstigen. Dabei können Partizipationsmöglichkeiten insbesondere dann genutzt werden, wenn sich Ganztagschulen zu einem demokratischen Erfahrungsraum entwickeln und nicht als ergänzende Nachmittagsbetreuung verstanden werden (vgl. Sliwka/Nguyen 2020).

2. Begriffsbestimmung, formale Aspekte und Verbreitung

2.1 Partizipation – und Demokratiebildung

Partizipation ist ein Begriff, mit dem die meisten Menschen eine Bedeutung verbinden, die allerdings je nach Handlungsfeld oder Kontext variieren kann. Partizipation ist eine über den Zeitverlauf veränderliche Begrifflichkeit, die ihren Ursprung in politischen Verfahren der Entscheidungsfindung und Machtbeschränkung – z.B. Bürgerrechtsbewegungen –, im Laufe der letzten 50 Jahre hat, aber in vielfältigen Kontexten inhaltlich erweitert wurde (vgl. Betz et al. 2010). In demokratiethoretischen Debatten stellt Partizipation als „Modus politischer und sozialer Integration“ (Betz et al. 2010: 1, in Bezug auf Schnurr 2001) einen Wert an sich dar. Gleichzeitig kommt ihm auch eine legitimatorische und emanzipatorische Funktion zu. Somit hat Partizipation auch einen instrumentellen, utilitaristischen Charakter. „Dieser ‚Doppelcharakter‘ von Partizipation mit den Zielvorstellungen Autonomie und Selbstbestimmung einerseits sowie Integration und Stabilisierung andererseits, ist schon immer in dem Begriff angelegt“ (Betz et al. 2010: 4). In seiner humanistischen und gesellschaftstheoretischen Verortung ist Partizipation ein zentraler Teilaspekt demokratischer Handlungspraxen (vgl. Bettmer 2008) und manifestiert sich insbesondere dort, wo Demokratie als Gesellschaftsform (z.B. Pluralismus, nicht-staatliche Konfliktregelung, freie und vielfältige Öffentlichkeit, zivilgesellschaftliches Engagement) und als Lebensform (z.B. Anerkennung, Gewaltverzicht, Fairness, Kooperation, Solidarität, Selbstverwirklichung) verstanden wird (vgl. Himmelmann 2004).

Demokratiebildung

Die selbsttätige Aneignung von Demokratie durch ihre Praxis ist Demokratiebildung (vgl. Sturzenhecker 2020).

Demokratiebildung ist entsprechend die Ausübung demokratischer Partizipation im Sinne von Mitentscheidung und Mitgestaltung über alltägliche Lebensverhältnisse wie z.B. in der Ganztagschule (vgl. Sturzenhecker 2020). Denn Demokratie

ist kein Zustand, sondern ein Prozess, den es permanent durch Interaktions- und Aushandlungsprozesse aufrechtzuerhalten gilt. Demokratiebildung ist demnach im Grunde ein lebenslanger Prozess, der mit Blick auf Heranwachsende so frühzeitig wie möglich in Familien, Kindertageseinrichtungen und Schulen erlernt, eingeübt und erfahren werden muss.

Für den Begriff Partizipation gibt es zahlreiche Auslegungen und es finden sich viele Bedeutungsinhalte wie z.B. Beteiligung, Mitbestimmung, Teilhabe, Mitsprache, Engagement. Ein recht allgemeingültiger Definitionsvorschlag findet sich bei der Bertelsmann Stiftung 2008, der auch für diesen Fachtext zugrunde gelegt werden soll:

Partizipation

„Kinder und Jugendpartizipation ist das aktive und nachhaltige Mitwirken und Mitbestimmen von Kindern und Jugendlichen an Planungen und Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen sowie an deren Verwirklichungen.“ (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008)

Betont werden muss, dass es sich bei Partizipation stets um die Schaffung von Möglichkeitsstrukturen handelt. Partizipation ist ein Recht – keine Pflicht, setzt Freiwilligkeit voraus und kann nicht verfügt werden. Partizipation umfasst somit nicht nur die in der Definition explizit angeführten Dimensionen ‚Mitbestimmung‘ und ‚Mitwirkung‘, sondern implizit auch den emanzipatorischen Aspekt der ‚Selbstbestimmung‘. „Wenn wir von Partizipation in der Schule reden, so meinen wir, dass hier Individuen oder Gruppen von Individuen freiwillig aktiv werden mit dem Ziel, eine Situation oder einen Sachverhalt, von dem sie betroffen sind, zu verändern oder zu verbessern“ (Wedekind/Schmitz o.J.: 11). Partizipation eröffnet Kindern und Jugendlichen demnach erweiterte Handlungsoptionen, die aber, wie hier im Schulbeispiel je nach institutionellem oder organisatorischem Kontext, auch Beschränkungen unterliegen.

Partizipation setzt
Freiwilligkeit voraus

Ergänzende Beschreibungen für Partizipation stellen gängige Stufenmodelle (z. B. nach Hart 1997, Gernert 1993 oder Schröder 1995) dar, die aber eher verschiedene ‚Ausprägungsstufen‘ beschreiben und weniger definitiv festlegen, ab wann eindeutig von ‚Partizipation‘ gesprochen werden kann. In der Regel greifen diese Modelle die unterschiedlichen Ausgestaltungsformen von Partizipation auf und identifizieren unterschiedliche Stufen der Beteiligung (vgl. hierzu ausführlich Becker 2014: 8f). Gemeinsam ist diesen Modellen, dass sie zwischen echter und falscher bzw. Schein-Partizipation unterscheiden. So stellen die unteren Stufen beispielsweise keine wirklichen Beteiligungsformen, sondern eine Instrumentalisierung Heranwachsender dar (vgl. Heinrich/Stötzel 2015: 66). Von pädagogi-

Partizipation gibt es in
verschiedenen Ausprägungsstufen
und -formen

schen Akteurinnen und Akteuren können Stufenmodelle der Partizipation als Reflexionsfolie genutzt werden, um sich der Grade der Beteiligung in ihrer Kommune oder an ihrer Schule bewusst zu werden (vgl. Heinrich/Stötzel 2015: 67). Zudem existieren nicht nur verschiedene Stufen von Beteiligung, sondern auch verschiedene Formen. Neben den häufig umgesetzten offenen Beteiligungsformen, wie Kindersprechstunden oder Kinderräten auf kommunaler Ebene, gibt es auch parlamentarische Formen, bei denen Kinder direkt an Entscheidungen der Schulen mitwirken. Bei der projektbezogenen Beteiligung setzen Kinder dagegen eigene Ideen um, die für ihr Leben unmittelbar von Bedeutung sind. Projektbezogene Beteiligung ermöglicht es Kindern, ihre eigenen Ideen und Wünsche zu verwirklichen und die Ergebnisse ihres Handelns zu erleben (vgl. DKJS 2019, 24). Gleichzeitig ist jedoch die Beteiligung in projektbezogenen Formaten oft weniger nachhaltig (vgl. Schwanenflügel 2015, 70).

2.2 Rechtliche Grundlagen

Politischer Hintergrund:
Die UN-Kinderrechtskonvention

Partizipation als demokratisches Grundrecht ist auf nahezu allen rechtlichen Ebenen verankert. Auf internationaler Ebene ist hier die UN-Kinderrechtskonvention zu nennen. Artikel 12 Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention spricht jedem Kind das Recht zu, seine Meinung „in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ und verpflichtet die Mitgliedsstaaten dazu, diese angemessen und entsprechend des Alters und der Reife des Kindes zu berücksichtigen. Aber auch auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene lassen sich rechtliche Bestimmungen finden, die ein Partizipations- und Mitbestimmungsrecht von Kindern und Jugendlichen formulieren. Neben dem Bürgerlichen Gesetzbuch, dem Baugesetz, u.v.m. sichert bspw. der §8 SGB VIII die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen „an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe“. Das Recht auf Mitwirkung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen drückt sich zudem in vielen weiteren

Ein zentraler Grundsatz:
das Recht auf Mitwirkung an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule

Paragrafen des SGB III aus (u.a. §1, §5, §36 und §80). Auch für den Bildungsort „Schule“ werden Rechtsgrundlagen zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen formuliert. So sieht der „Beschluss zur Stärkung der Demokratieerziehung“ seitens der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 vor, dass Kinder bereits ab dem Grundschulalter an demokratische Grundprinzipien herangeführt werden sollen und Schule „ein Handlungsfeld gelebter Demokratie“ sein muss (vgl. KMK 2009, 2f). Die Schulgesetze der Länder führen die rechtlichen Grundlagen der Schülerpartizipation weiter aus. §42 des Schulgesetzes NRW legt fest, dass Schülerinnen und Schüler das Recht haben, im Rahmen dieses Gesetzes an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mitzuwirken

und ihre Interessen wahrzunehmen. Sie sind ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung zu informieren und an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen (MSW NRW 2012: §12 (2)). Im Runderlass des Landes NRW ist die Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ein erklärtes Ziel sowie die Einbindung der jungen Menschen an der Konzeption und Durchführung der Ganztagsangebote als Merkmal formuliert (MSW NRW 2010: Nr. 3.1).

2.3 Zur Bedeutung von Partizipation für die Entwicklung der Heranwachsenden

Partizipation und Demokratielernen nehmen im Kontext von kind- und jugendorientierter Ganztagsbildung eine grundlegende Rolle ein. Erst über die Beteiligung und Mitwirkung der jungen Menschen bekommen Erwachsene einen Zugang zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und erfahren dadurch, was Heranwachsende bewegt. Partizipatorische Ansätze vermitteln zudem wichtige Kompetenzen und können das Zusammenleben und -wirken in der gesamten Kommune oder auch in einzelnen Bildungseinrichtungen, wie der (Ganztags-)Schule verbessern. Dabei sind partizipative Prozesse und Methoden schon bei Kindern möglich: Schon im Kindergartenalter sind Kinder in der Lage moralische Urteile zu fällen und sich in andere hineinzuversetzen, was eine wesentliche Voraussetzung für partizipative Prozesse darstellt. Sie verfügen über einen Gerechtigkeitssinn, der sich im Laufe der Grundschulzeit weiterentwickelt (vgl. Kohlberg 1996; Piaget 1983). Eine autonome Moral im Sinne einer Selbstverpflichtung auf gemeinsam erzeugte Regeln kann bereits im Alter von acht bis zehn Jahren eintreten, also im Grundschulalter (vgl. Bettmer 2008). So können bereits frühzeitig wichtige Grundlagen für ein demokratisches Miteinander gelegt werden. Ganztagschulen bieten dabei durch mehr zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen das Potential, Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche auszuweiten. So kann das „System Schule“ im Rahmen der Ganztagschule durch die Perspektiven und Prinzipien der Jugendhilfe ergänzt werden, die grundsätzlich einen partizipatorischen Ansatz verfolgen (vgl. Stolz u.a. 2011; Sturzenhecker 2011) und diesen bereits in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern verankern (vgl. Knauer u.a. 2016). Die methodischen Grundlagen zur Partizipation sind entsprechend in der Kinder- und Jugendhilfe entwickelt und erprobt. Insbesondere die in Kita und am Übergang Kita-Grundschule (vgl. Aghamiri 2016/2019/2020) sowie die in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit entwickelten Ansätze und Arbeitsweisen können auf die (sozial-)pädagogischen Anteile des Ganztages transferiert werden (vgl. Sturzenhecker 2020).

2.4 Partizipation in Theorie und Praxis – Ein breit akzeptierter Ansatz mit Umsetzungsdefizit

Zugang zu Lebenswelten durch Beteiligung

Das Thema „Partizipation“ war in der Vergangenheit insbesondere im Rahmen der (Ganztags-)Schullandschaft in vielen Forschungsarbeiten zentraler Gegenstand. Dabei wurden nicht nur Effekte und Wirkungen untersucht, die mit Partizipation von Kindern und Jugendlichen verbunden sind, sondern auch die Güte und Verbreitung von Partizipation in den verschiedenen Lebensbereichen, die junge Menschen betreffen. Für den Schulbereich machen die Forschungsergebnisse deutlich, dass der Beteiligungsgrad generell schwach ausfällt und bestenfalls dort als befriedigend empfunden wird, wo er grundlegende Aspekte der Schule nicht berührt (Altermann u.a. 2016; Arnold/Steiner 2011; Beher u.a. 2007; Bettmer 2008; Betz u.a. 2010; BJK 2009; Börner u.a. 2014; Derecik u.a. 2013; Speck 2006; Stolz u.a. 2011; Wagener 2013). Auch ein Blick in die Praxis verdeutlicht, dass eine systematische Beteiligung in vielen Bereichen bisher noch nicht strukturell verankert ist, sondern oftmals von der Haltung einzelner Personen abhängt. Olk und Roth (2007) sprechen davon, dass es weniger ein Begründungs- als vielmehr ein Umsetzungsdefizit bei der Schaffung von Partizipationschancen für Kinder und Jugendliche gibt (vgl. Olk/Roth 2007, 39). Das Bundesjugendkuratorium konstatierte 2009 ebenfalls Handlungsbedarf, da Kinder und Jugendliche zwar Rechte haben, jedoch „die Eröffnung von entsprechenden Beteiligungsmöglichkeiten im öffentlichen Bereich kaum Fortschritte gemacht hat“ (vgl. BJK 2009, 5). Die Gründe für die mangelhafte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mögen vielfältig sein und reichen von Unwissenheit, über Vorurteile und Abwehrhaltungen, bis hin zu fehlenden institutionellen Bedingungen, um Partizipationsverfahren nachhaltig zu installieren (vgl. Billis/Heinrich 2016). Perspektivisch dürfen diese Gründe jedoch keine Entschuldigung oder Erklärung bleiben, um in der (Ganztags-)Schule die Beteiligung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen nicht grundlegend zu verankern. Im Rahmen der Schule führt eine unzureichende Beteiligung dazu, dass Kinder und Jugendliche zu wenig ihre eigenen Interessen und Neigungen sowohl in Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Angeboten wiederfinden, was wiederum die Unzufriedenheit mit dem Besuch der Angebote und der Schule insgesamt erhöht. In diesem Zusammenhang bilanzierte der 15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2017), dass es den Ganztagsschulen bislang an einem Profil bzw. Konzept fehlt, das Jugendliche anspricht und ihre Bedürfnisse mit den schulischen Belangen in einen konstruktiven Zusammenhang bringt (vgl. BMFSFJ 2017: 476). Er empfiehlt daher zu klären, wie eine den Belangen Jugendlicher entsprechende Ganztagschule aussehen kann (vgl. BMFSFJ 2017: 355) und betont, dass sich die Ganztagschule in ihrer pädagogischen Konzeption stärker an den Kernherausforderun-

gen des Jugendalters orientieren und die Vorstellungen sowie Interessen der Jugendlichen einbeziehen sollte (vgl. BMFSFJ 2017: 476f.). Dass Kinder und Jugendliche in der Schule mitreden und -gestalten wollen, zeigt auch die BiGa NRW im Jahr 2016. Die Palette der von den Schülerinnen und Schülern genannten mitzubestimmenden Bereiche reichte von der Unterrichtsmethodik, über Leistungsbewertung, zu Lernzeiten und Hausaufgaben, dem sozialen Miteinander, zeitlichen Strukturen und Ganztagsangeboten bis zu gemeinsamen Projekten mit außerschulischen Partnern (vgl. Altermann u.a. 2016: 67 ff.). Demnach beschränkt sich Partizipation nicht nur auf die „klassischen“ Themen wie Klassenfahrten, Verwendung der Klassenkasse, Schulhofgestaltung, Klassenraumgestaltung und auch nicht nur auf die Mitwirkung in klassischen schulischen Gremien, sondern bezieht die gesamte Lern- und Lebenswelt Ganztagschule mit ein.

3. Effekte und Vorteile von Partizipation

Hinsichtlich der Frage, inwiefern das einzelne Kind bzw. der einzelne Jugendliche von Partizipationsprozessen profitieren kann, lässt sich eine ganze Bandbreite an Vorteilen, Wirkungen und Effekten nennen, die sich auch empirisch belegen lassen. Das bedeutet, durch Partizipation werden nicht nur die individuellen Bedürfnisse der Heranwachsenden in den Mittelpunkt gestellt, sondern auch Kompetenzen und Fertigkeiten erworben, die die Kinder und Jugendlichen bei ihren Entwicklungsaufgaben fördern und sie gleichzeitig dabei unterstützen, die an sie gestellten gesellschaftlichen Anforderungen zu bewältigen. So lernen junge Menschen durch Partizipation, dass sie als eigenständiges Individuum gehört und respektiert werden. Sie erhöht den Grad an **Autonomie und Selbstbestimmung** und ermöglicht ihnen, ihre Interessen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten (Empowerment), während sie gleichzeitig lernen, ihre Belange mit den Interessen anderer auszubalancieren bzw. in Einklang zu bringen. Gleichzeitig üben sie, die Situation (z.B. die Ausgangsbedingungen in der Klasse oder Ganztagsgruppe) realistisch einzuschätzen oder zu überlegen, wo die Grenzen des Machbaren liegen. So lernen die Kinder und Jugendlichen auch **demokratisches Denken und Handeln**, indem sie Verantwortung für sich und andere übernehmen. Dies schult nicht nur die grundlegenden demokratischen Kompetenzen und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen, sondern kann auch perspektivisch dafür sorgen, dass eine Gesellschaft mit demokratisch

Kinder und Jugendliche wollen mitreden und mitgestalten.

Heranwachsende lernen ihre eigenen Interessen zu vertreten und mit anderen in Aushandlungsprozesse zu gehen.

Partizipation hat seinen Anfang in den Köpfen der Erwachsenen!

Förderung von Identitätsbildung und sozialen Kompetenzen

Selbstwirksamkeitserfahrungen durch Partizipation steigern das Wohlbefinden, die Zufriedenheit und die Lernmotivation.

handelnden Bürgerinnen und Bürgern daraus hervorgeht. So trägt Partizipation einerseits zur Identitätsbildung bei, indem Selbstreflexion und Selbstpositionierung geübt werden, andererseits erleben junge Menschen auch soziale Eingebundenheit und können **soziale Kompetenzen** (weiter-) entwickeln (vgl. Fookon 2008). Partizipation befördert somit nicht nur Integration und Stabilisierung, sondern auch Autonomie und Selbstbestimmung des Individuums (Betz u.a. 2010, 15). Junge Menschen fühlen sich zudem wertgeschätzt, wenn erwachsene Akteure ihnen zuhören und ihre Wünsche wahrnehmen. Die Umsetzung von eigenen Ideen in der Kommune oder im Schulleben stärkt ihr Selbstbewusstsein und das Gefühl, durch eigenes Tun Veränderungen herbeiführen zu können (vgl. DKJS 2019, 23). Partizipation steigert auch nachweislich die **Zufriedenheit und das Wohlbefinden** von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen, die mit den Kindern und Jugendlichen zu tun haben (vgl. Börner u.a. 2014). Schülerinnen und Schüler erleben so eine **erhöhte Lernmotivation**, wenn sie beteiligt werden, ihren Interessen nachgehen und diese mit dem Unterricht verknüpfen können (vgl. Börner u.a. 2014), was wiederum **fachliche Kompetenzen** (Schulleistungen) befördert (vgl. Leonhard 2014; Deci/Ryan 1993). Hier knüpfen Konzepte des selbstgesteuerten Lernens an, die davon ausgehen, dass nur die jungen Menschen selbst festlegen können, welche Inhalte und Herangehensweisen sie als anregend empfinden (vgl. Stolz u.a. 2011). Damit sind bereits zentrale positive Effekte genannt, die durch Partizipation hervorgerufen werden. Sie machen deutlich, warum die Beteiligung von jungen Menschen für eine wirksame kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung so wichtig ist.

4. Partizipation konkret umsetzen – Empfehlungen zur Implementierung in die Praxis

Aus den Kommunen und Schulen, in denen bereits partizipative Strukturen erfolgreich eingeführt wurden, lassen sich Empfehlungen für die Implementierung von Partizipation und Demokratielernen in die Praxis ableiten. Dabei werden die drei Dimensionen (1) Haltung, (2) Methode und (3) Struktur im Kontext von Teilnahmeverfahren als Hintergrundfolie herangezogen (s. Abbildung 1 vgl. DKJS 2019: 26). Dieses „Beteiligungs-dreieck“ dient als Orientierung und kann helfen, herauszufinden, warum ein Projekt oder eine Maßnahme zur Beteiligung junger Menschen nicht gut läuft bzw. an welcher Stelle nachgesteuert werden muss. Dabei kann Beteiligung nur gelingen, wenn ein ausgewogenes Verhältnis der drei Dimensionen vorliegt (vgl. DKJS 2019: 26).

Praxisbeispiele zur Partizipation im Rahmen der Ganztagschule finden sich z.B. in:

- Billis, J./Heinrich, D. (Hrsg.) (2016): Kinder beteiligen! Anregungen zur Umsetzung von Partizipation in offenen Ganztagschulen des Primarbereichs. Heft 31 der Reihe: Der GanzTag in NRW, Beiträge zur Qualitätsentwicklung.

Praxisbeispiele und Arbeitsmaterialien zur Partizipation in der Kommune finden sich z.B. in:

- DKJS – Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH Sachsen (Hrsg.) (2019): Demokratie in Kinderhand.
- Knauer/Aghamiri (2016): – Expertise zur Implementierung von Partizipation in Kitas (AWO)
- Aghamiri (2020): Handreichung für einen demokratischeren Übergang Kita-Schule (DPWV)

Weitere Informationen und Arbeitsmaterialien zu Partizipation und Demokratiebildung unter:

- Praxisportal Kinder- und Jugendbeteiligung (<https://www.starkimland.de/>)
- Der Kinder- und Jugendrat NRW (<https://www.kijurat-nrw.de/de/>)
- Die Servicestelle Kinder- und Jugendbeteiligung NRW (<https://jugendbeteiligung-in-nrw.lwl.org/de/>)
- Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung e.V. (<https://sv-bildungswerk.de/>)
- Servicestelle Jugendbeteiligung (<https://www.servicestelle-jugendbeteiligung.de/>)
- Das deutsche Kinderhilfswerk e.V. (<https://www.dkhw.de/>)
- Deutscher Kinderschutzbund (<https://kinderschutzbund.de/>)
- Bertelsmann Stiftung (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/startseite>)
- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen (<https://www.politische-bildung.nrw.de/>)
- Landesjugendring NRW (<https://www.ljr-nrw.de/>)
- Träger politischer Jugendbildung (z.B.: <https://www.demokratiestaerkerinnen.de/>)

(1) Haltung und Rolle der Erwachsenen

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* betonen grundsätzlich eine pädagogisch-ethische Grundhaltung aller pädagogisch tätigen Personen: Sie fordern, sich wertschätzend den Kindern und Jugendlichen zuzuwenden und ihre Gefühle, Denkweisen und kognitiven Unterstützungsbedürfnisse und -bedarfe wahrzunehmen, „um geeignete pädagogische und didaktische Angebote zu gestalten und Entwicklungs- und Lernprozesse zu fördern“ (s. Deutsches Institut für Menschenrechte et al. 2017: 9). Diese Grundhaltung ist ebenfalls elementar, um partizipative Strukturen und/oder Projekte erfolgreich umzusetzen. Es bedeutet auch, dass die Erwachsenen die Kinder und Jugendlichen ernst nehmen, sie als Exper-

Heranwachsende sind Expert:innen ihrer Lebenswelten

tinnen und Experten für ihre Lebenswelt sehen und ihnen zutrauen müssen, dass sie mit Freiheiten umgehen und realistische Vorschläge machen können. Es bedeutet aber auch, dass es Erwachsene braucht, die in der Lage sind, Meinungsverschiedenheiten und Diskussionen zwischen den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zuzulassen und gemeinsam eine Lösung zu finden. Denn: Partizipation ist meist auch eine Interessen- und Entscheidungsabstimmung, die oft gegensätzliche Positionen, Konflikte bzw. Kontroversen und schließlich Kompromisse beinhaltet. Das macht Partizipationsprozesse nicht unbedingt zu „Wohlfühlveranstaltungen“. Dies auszuhalten und gleichzeitig konstruktiv zu gestalten ist aber ein wesentlicher Teil des Bildungsprozesses Partizipation (Züchner/Peyerl 2015: 41).

(2) Kind- und jugendgerechte Methoden¹

Eine wirkungsvolle Partizipation berücksichtigt die Voraussetzungen der Adressat:innen

Die Unterschiedlichkeit und auch der jeweilige Entwicklungsstand junger Menschen muss bei der Auswahl von Themen, Methoden und Unterstützungsleistungen berücksichtigt und teilweise flexibel angepasst werden (vgl. DKJS 2019: 25). Allen Kindern sollte unabhängig ihres Alters, sozialen Hintergrunds, ihrer Schulbildung, Nationalität, persönlichen Fähigkeiten und Grenzen, Partizipation und somit praktizierte Demokratiebildung ermöglicht werden. Mit Blick auf spezifische Benachteiligungsstrukturen bzw. -konstellationen sind entsprechende Angebote insbesondere auch für benachteiligte junge Menschen zu entwickeln (vgl. DKJS 2019: 25). Die Erwachsenen nehmen dabei eine begleitende Rolle ein und müssen sich (gerade bei jüngeren Kindern) die Zeit nehmen, die Wünsche und Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen anzuhören, ausdiskutieren und in einen realistischen Rahmen zu setzen. Dies bildet den Ausgangspunkt für demokratische Handlungsweisen. Neben der richtigen Methodenwahl ist möglicherweise die herausforderndste Aufgabe für pädagogisch Handelnde, die eigene Rolle in Partizipationsprozessen zu reflektieren, Kinder und Jugendliche als aktive Gestalter gewähren zu lassen und sich selbst zurückzunehmen, um tatsächliche Partizipationsprozesse zu ermöglichen (vgl. Züchner/Peyerl 2015: 41).

(3) Strukturen und Rahmenbedingungen

Partizipationsmöglichkeiten müssen von Erwachsenen aktiv geschaffen werden.

Aus dem Partizipationsrecht für Kinder und Jugendliche (s. Kap. 2.2) leitet sich für alle pädagogisch Handelnden (i.e.S. alle Erwachsenen) eine anwaltschaftliche Funktion ab. Sie sollten dafür Sorge tragen Partizipationsräume zu öffnen, Möglichkeiten aufzuspüren, Par-

¹ Beispiele für Methodendatenbanken sind <https://www.kinderrechte.de/praxis/methodendatenbank/> und <https://www.bpb.de/lernen/formate/methoden/227/methodendatenbank>

tizipationshürden abzubauen und Kinder und Jugendliche beim Aushandeln und der Umsetzung ihrer Partizipationsrechte zu unterstützen (vgl. Züchner/Peyerl 2015: 41). Oder kurz gesagt: Es braucht aktive Erwachsene, die als (Mit-) Verantwortliche Partizipation in der Schule ermöglichen. Aus dem Partizipationsrecht der Heranwachsenden ergibt sich andererseits aber auch die Notwendigkeit in den Institutionen und Organisationen verbindliche, strukturell verankerte Alltagsrechte und -orte zu schaffen, damit die Kinder und Jugendlichen nicht von der Anwaltschaft, nicht von dem ‚goodwill‘ der Erwachsenen abhängig bleiben. Auch die Organisation Ganztagschule bietet nicht automatisch ein „Mehr“ an Partizipationsmöglichkeiten, solange diese nicht aktiv geschaffen werden. Aus dem ‚Mehr an Zeit‘ in Ganztagschulen lässt sich kein Automatismus bzgl. der Realisierung partizipativer Strukturen und der Gewährung individueller Rechte ableiten. Vielmehr zeigt sich, dass auch an Ganztagschulen nur erweiterte Partizipationsspielräume eingeräumt und genutzt werden, wenn Schulen explizit eine beteiligungsorientierte Schulkultur anstreben (vgl. Arnoldt/Steiner 2011).

Dabei ist die pädagogische Haltung und das wechselseitige Anerkennen spezifischer Rechte genauso wichtig, wie ein (situativ) angemessenes methodisches Werkzeug oder auch das Wissen darüber, wie sich Partizipationsstrukturen in der Schulpraxis implementieren lassen. Erwachsene müssen qualifiziert und über Mitwirkungsmöglichkeiten informiert sein. Dabei haben die Fachkräfte aus der Jugendhilfe den Vorteil, dass Partizipation eine der Leitprinzipien der Jugendhilfe ist, wie sie auch im SGB VIII festgeschrieben ist. Die multiprofessionelle bzw. ressortübergreifende Kooperation bietet hier demnach großes Potenzial.



Abbildung 1: Dimensionen im Beteiligungsdreieck (vgl. DKJS 2019: 26)

5. Partizipationspotenzial in der Ganztagschule – Handlungsbereiche und partizipationsförderliche Strukturen

Partizipation in (Ganztags-)Schulen ist nicht widerspruchsfrei, denn Schule ist „aufgrund ihrer gesellschaftlichen und staatlichen Funktion (Bildung und Erziehung, aber auch Selektion und Zuweisung) kein frei zu gestaltender demokratischer Raum“ (Becker 2014: 16). Dennoch lassen sich in (Ganztags-)Schulen vielfältige (Handlungs-)Bereiche identifizieren, in denen Erwachsene ein Mehr an Partizipation wagen können und sollten. Wichtig ist hierbei im Dialog mit den Kindern/Jugendlichen Transparenz darüber zu schaffen, welche Partizipationsspielräume eröffnet werden und welche Bereiche wohlbegründet ausgenommen werden müssen. Dabei sollte bei der Eröffnung von Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen nicht nur auf naheliegende Erscheinungsformen der Partizipation – wie Schüler:innenvertretungen, Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten bei Kursen und Angeboten etc. – geblickt werden. Gerade auch in wichtigen schulspezifischen Feldern, die häufig noch durch die schulischen Professionen selbst vorgegeben sind – wie die Gestaltung von Lehr-Lernsettings, der Arbeitsorganisation bis hin zu Bewertungsverfahren – lassen sich immens viele Bereiche identifizieren, die durch Kinder und Jugendliche verantwortlich im Dialog mit Erwachsenen und Peers mitgestaltet werden können. Die Übersicht in Abbildung 1 (angelehnt an Becker 2014) erhebt hierbei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen hier erste Hinweise auf professionelle Handlungsbereiche gegeben werden, die durch verschiedenste Methoden und Ansätze Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit für Kinder und Jugendliche im Kontext der (Ganztags-)Schule erfahrbar machen können. Für ausführlichere Praxisbeschreibungen sei an dieser Stelle auf die Literatur der Serviceagentur „ganztagig lernen“ NRW² sowie der in den Fußnoten aufgeführten Links verwiesen.

(1) Lehr-/Lerninhalte, -formate und -materialien

Bildungsprozesse sind Selbstbildungsprozesse! Aus diesem bildungstheoretischen Paradigma lässt sich ableiten, dass „Schülerinnen und Schüler [...] in aller Konsequenz nur dann Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses sein [können, d. Verf.], wenn die Planung und Durchführung von Lernaufgaben sowie die Überprüfung der Ergebnisse teilweise oder ganz in ihren Händen liegt“ (Becker 2014: 55). Das Instrumentarium und die Ansätze, die Kinder- und Jugendliche zu Gestalterinnen und Gestaltern ihrer Bildungsprozesse machen, reicht von differenzierten Lernangeboten, die eine Auswahl ermöglichen, bis hin zu frei gestaltbaren Lernsettings, in denen die Professionen der Ganztagschule die

2 <https://www.ganztag-nrw.de/information/broschueren-ganztag-in-nrw/>

Rolle einer Lernbegleiterin oder eines Lernbegleiters einnehmen. Solche Settings erlauben bspw. die eigenständige Wahl der Arbeitsorganisation (Projekt-, Gruppen- oder Einzelarbeit), die selbstbestimmte Wahl der Arbeitsabläufe und Zeitorganisation (z.B. durch Wochen- und Monatspläne), die eigenständige Auswahl der Lehr-/Lernmaterialien (bspw. analoge/digitale Medien), die Wahl des Lernortes (in der Klasse, auf dem Schulhof, in schulischen Rückzugsräumen oder in außerschulischen Lernorten), bis hin zu selbstgewählten Themen und eigenständigen Aufgabendefinitionen (Berücksichtigung von Interessen, Begabungen, etc.). Diese Formen des selbstgesteuerten und interessen geleiteten Lernens, setzt Vertrauen in die Selbstorganisationskompetenz voraus. Gleichzeitig werden sie aber auch entwickelt und ausgebaut. In vielen Schulen wurden bspw. gute Erfahrungen mit (binnendifferenzierten) jahrgangsübergreifendem Lernen oder anderen offenen Lernformen, wie Stationenlernen und selbstgesteuerte Projektarbeit gemacht (Börner u.a. 2014: 56f.).

(2) Schulische Bewertungspraxen, Leistungsdefinitionen und -evaluation

Schulische Bewertungspraxen und Leistungsdefinitionen, wie bspw. die Notengebung, sind sensible Partizipationsbereiche, denn sie berühren Kernbereiche professioneller Handlungspraxen. Aber auch hier lassen sich Partizipationspielräume erschließen, sofern Lehrkräfte dazu bereit sind mögliche konträre Meinungen zu Leistungsbeurteilungen zuzulassen, bzw. in einem ergebnisoffenen Diskussionsprozess einen Konsens herbeizuführen. Möglich sind hier dialogisch vereinbarte Zielvorgaben mit regelmäßigen (oder nach Bedarf der Kinder/Jugendlichen) Feedbacks zum Entwicklungs-/Leistungsstand durch Lehrkräfte und/oder andere schulische Akteure. Alternativ können auch Ansätze und Materialien zur Selbstbeurteilung (was habe ich schon geschafft, wo möchte ich noch hin?) bzw. zur Fremdbeurteilung durch Peers (z.B. eine Rückmeldung der Klasse/des Kurses) zum Einsatz kommen.

(3) Außerunterrichtliche Aktivitäten und Kooperationen

Neben den rein schulischen Partizipationsfeldern bietet die Ganztagschule mit ihren außerunterrichtlichen Angeboten vielfältige weitere Partizipationspotenziale bzw. Bereiche, in denen Kinder und Jugendliche mitentscheiden können. Beispielsweise die Mitbestimmung und (echte) Wahlfreiheit bei der Schulpflegung und außerunterrichtlichen Angeboten. In letzter Konsequenz schließt das auch die Entscheidung mit ein, mal nicht an einem Angebot teilzunehmen und stattdessen selbstbestimmt und selbstorganisiert Freiräume zu nutzen, die sich den Kindern und Jugendlichen im institutionellen Setting Ganztagschule bieten. Darüber kann es auch bedeuten, dass man den Kindern bzw. Jugendlichen ein Mitsprache- und Mitbestimmungsrecht bei der Auswahl der Anbieter:innen und Kooperationspartner:innen gewährt.

(4) Schulentwicklungsprozesse

In vielen (Ganztags-)Schulen ist es bereits Praxis Befragungen von Schüler:innen durchzuführen und die gewonnenen Erkenntnisse in Qualitätsentwicklungsprozesse einfließen zu lassen. Eine konsequente Form der Beteiligung bestünde darin, Kinder bzw. Jugendliche in allen Stufen und Prozessschritten innerschulischer Qualitätsentwicklung mit einzubinden. Beispielsweise sind sozialpädagogische Ansätze zur partizipativen Raum- und Flächengestaltung praxiserprobt und haben sich bei konsequenter Anwendung als für alle Seiten vorteilhafte Methoden³ bewährt. Beispiel hierzu sind die „Erkundung der subjektiven Schulräume“ (Deinet/Derecik 2016; Deinet 2009) oder die Erfassung des (objektiven) Sozialraums, bspw. durch gemeinsame Sozialraumbegehungen und anschließender Visualisierung oder die Erkundung der (subjektiven) Lebenswelten durch die Erstellung von subjektiven Land- bzw. Schulkarten durch die Nadelmethode⁴ (Deinet 2009).

Neben ‚(ganztags-)schulspezifischen Handlungsfeldern‘ in denen sich anlassbezogen oder situativ Partizipationsmöglichkeiten bieten, lassen sich partizipationsfördernde Strukturen benennen, die auf unterschiedlichen Ebenen der (Ganztags-)Schulen ansetzen. Dazu gehören bspw. Kinder-/Jugend- oder Schüler:innenparlamente, Klassenräte, Schüler:innenvertretungen, Klassensprecher:in und andere auf Dauer angelegte Repräsentationsformen und Mitbestimmungsgremien. Darüber hinaus gibt es partizipationsfördernde Ansätze, die tendenziell einen Projektcharakter haben und den pädagogischen Ansatz des Demokratielernens unterstützen. Dazu gehören bspw. (aus Eikel 2016):

- Service-Learning – Lernen durch Engagement⁵

Ein Lehr-/Lernansatz, bei dem es vor allem um die Initiierung und Stärkung von bürgerschaftlichem Engagement und aktiver Verantwortungsübernahme seitens der Kinder bzw. Jugendlichen geht. Im Zentrum stehen hierbei gemeinnützige, soziale oder umweltbezogene Themen, die mit curricularen, schulischen Inhalten verknüpft und meist in übergreifenden Arbeitsgruppen oder Klassenverbänden projektförmig bearbeitet werden.

3 Ein Überblick zu Methoden für Sozialraumerkundungen und -analysen findet sich hier: <https://www.sozialraum.de/methodenkoffer/>

4 Kinder/Jugendliche markieren auf einer Karte bspw. Orte oder Treffpunkte, an denen sie ihre Freizeit verbringen mit einer Nadel. So entsteht ein visuelles Abbild der Freizeitaktivitäten der Kinder/Jugendlichen und es gibt Hinweise, welche Angebote/Orte im Angebotsspektrum der Ganztagschule anschlussfähig an die Lebenswelten der Kinder oder Jugendlichen sind. Weitere Informationen hier: <https://www.sozialraum.de/nadelmethode.php>

5 Weitergehende Informationen bspw. hier: <https://www.servicelearning.de/lernen-durch-engagement/was-ist-sevice-learning-lernen-durch-engagement>

- **Deliberationsforum⁶**

Deliberation ist ein Ansatz zur politischen Meinungsbildung in dessen Verlauf kontroverse Themen diskursiv, durch abwägen und aushandeln bearbeitet werden. Als Ziel wird die Herstellung eines breiten, von einer demokratischen Mehrheit getragenen Konsens angestrebt. Im Kontext der (Ganztags-)Schule kann das Deliberationsforum als Lehr- und Lernsetting betrachtet werden, das prozesshaft die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, Meinungen zu einem schulinternen oder gesellschaftspolitischen Thema als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit demokratischen Aushandlungsprozessen und -praxen ermöglicht und befördert.

- **Zukunftswerkstätten⁷**

Ursprünglich ein Ansatz zur Bürgerbeteiligung in kommunalen Entwicklungsprozessen, um mit neuen und ungewöhnlichen Ideen Lösungen für gesellschaftliche Probleme zu finden. Im Kontext der (Ganztags-)Schulen, Verfahren zur partizipativen Schulentwicklung.

- **Betzavta – Miteinander**

Ein methodisch angeleitetes „Erziehungs- und Bildungskonzept zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung, das seine Wurzeln in der israelischen Friedensbewegung hat“⁸.

6. Resümee

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer Lebenswelt ist einfach und voraussetzungsvoll zugleich. Einfach, weil Kinder und Jugendliche sich leicht für Partizipationsprozesse begeistern lassen, wenn sie darin einen Sinn sehen und (Selbst-)Wirksamkeit erfahren. Gleichzeitig aber auch voraussetzungsvoll, da Partizipation im Grunde nicht verordnet werden kann, sondern von den verschiedenen Professionen gewollt, begleitet und getragen werden muss. Beteiligung bedeutet für die Erwachsenen insofern Entscheidungsmacht und Verantwortung abzugeben und zu teilen, in Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen und Wünschen von Kindern und Jugendlichen zu gehen und auch Kompromisse und vermeintliche Fehlentscheidungen mittragen zu können. Neben diesen offensichtlichen Herausforderungen liegt der Mehrwert aber ebenso auf der Hand. Als offene und pluralistisch verfasste Ge-

6 Weitergehende Informationen bspw. hier: <https://www.ganztaegig-lernen.de/deliberationsforum>

7 Weitergehende Informationen bspw. hier: <https://www.buergergesellschaft.de/mitentscheiden/methoden-verfahren/visionen-entwickeln-zukunft-gestalten/zukunftswerkstatt>

8 <http://www.betzavta.de/anhang/KONZEPT.PDF>

sellschaft, muss ein allgemeines Interesse daran bestehen, dass Kinder und Jugendliche frühzeitig demokratische Prinzipien erfahren und anwenden, um so über Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in ihrer unmittelbaren Lebenswelt demokratische Prinzipien positiv wahrzunehmen. Darüber hinaus stärkt Beteiligung das Verantwortungsgefühl für das gemeinsam ausgehandelte Ergebnis und schafft Identifikation. Eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung heißt in diesem Zusammenhang nicht, dass alle Ideen und Wünsche der Kinder und Jugendlichen auch umgesetzt werden, vielmehr muss eine Entscheidung für oder gegen einen Sachverhalt in einem konsensualen Aushandlungsprozess inhaltlich begründet und nicht einfach verfügt werden. Partizipation in diesem Sinne setzt einen Dialog, Aushandlungsprozesse und eine wechselseitige Perspektivübernahme und Kompromissbereitschaft voraus, während es gleichzeitig eine Transparenz über die Grenzen der Partizipation geben muss.

Reflexionsfragen

1. Kennen die Kinder/Jugendlichen unserer Schule zentrale Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention?
2. Weiß ich wie zufrieden die Kinder/Jugendlichen an unserer Schule mit den Partizipationsmöglichkeiten sind?
3. Was würden die Kinder/Jugendlichen an unserer Schule sagen, wie häufig sie nach ihrer Meinung gefragt werden?
4. Wann habe ich selbst zuletzt die Kinder/Jugendlichen an unserer Schule nach ihren Interessen, Meinungen und Bedürfnissen gefragt?
5. Weiß ich, wie ich die Kinder/Jugendlichen an unserer Schule altersangemessen beteiligen kann?
6. Welche Bereiche in unserer Ganztagschule sind gemeinsam mit den Kindern/Jugendlichen zu gestalten und welche Aspekte grenzen wir wohlbegründet aus?
 - Dürfen die Kinder/Jugendlichen an unserer Schule nur bei einfachen bzw. organisatorischen Entscheidungsfindungen mitreden (z.B. Klassenraumgestaltung) oder auch bei elementaren Gestaltungsentscheidungen in unterrichtlichen (z.B. Themen, Methoden und Leistungsbeurteilung) und außerunterrichtlichen Angeboten (z.B. Auswahl der Angebote/Anbieter/Personen etc.)?

7. Gehört die Beteiligung von Kindern/Jugendlichen an unserer Schule zur allgemein akzeptierten Schulkultur oder geht sowas eher von einzelnen Personen aus?
8. Haben wir sporadische Beteiligungsmöglichkeiten (z.B. gelegentliche Umfragen) oder feste Partizipationsstrukturen in der Schule (z.B. Klassenrat, Schülerparlament.)?
9. Haben wir ein Feedback oder Beschwerdesystem für Kinder/Jugendliche an unserer Schule? Können dies alle und jederzeit nutzen?
10. Fragen wir die Kinder/Jugendlichen an unserer Schule, in welchen Bereichen sie partizipieren wollen?

Literatur

- Aghamiri, K. (2016): Partizipation am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel, S. 172–186.
- Aghamiri, K. (2019): Teilhabe und Partizipation von geflüchteten Kindern in Kita und Grundschule. In: Jansen, I./Zander, M. (Hrsg.): Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit. Weinheim/Basel, S. 123–137.
- Aghamiri, K. (2020): Wenn junge Demokrat*innen in die Schule kommen. In: Müller, J./Fink, H./Elli Horak, R./Kaiser, S./Reichmann, U. (Hrsg.): Professionalität in der Kindheitspädagogik. Berlin/Toronto, S. 111–124. <https://doi.org/10.2307/j.ctvsvf1pz0.11>
- Altermann, A./Börner, N./Lange, M./Menke, S./Steinhauer, R./Tabel, A. (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Dortmund.
- Arnoldt, B./Stecher, L. (2008): Noch entwicklungsfähig: Schülermitbestimmung in Ganztagsgrundschulen. In: Ganztagschule machen. Verändertes Leben und Lernen in der Schule, Jg. 2, Nr. 4, S. 8–9.
- Arnoldt, B./Steiner, C. (2011): Partizipation an Ganztagschulen. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.) (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach, S. 155–178.
- Becker, H. (2014): Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Ganztage. Der Ganztage in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Heft 27, Münster.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München, S. 251–256.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)(2008): Qualitätsrahmen Beteiligungsstrategie. Instrument für strategisch Verantwortliche und Entscheidungsträger zur Evaluation von Partizipationsvorhaben mit Jugendlichen. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Methoden_zur_Entwicklung/Qualitaetsrahmen_Beteiligungsstrategie.pdf [16.04.2020].

- Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, Th./Otto, H-U. (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 213–221. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_21
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Schwalbach, S. 11–34.
- Biedermann, H. (2006): Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Münster/New York/München. S. 102–116.
- Billis, J./Heinrich, D. (Hrsg.) (2016): Kinder beteiligen! Anregungen zur Umsetzung von Partizipation in offenen Ganztagschulen des Primarbereichs. Heft 31 der Reihe: Der GanzTag in NRW, Beiträge zur Qualitätsentwicklung.
- BJK – Bundesjugendkuratorium (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit http://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf [15.04.2020].
- BMBFSJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015): Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94118/c49d4097174e67464b56a5365bc8602f/kindergerichtetes-deutschland-broschuere-qualitaetsstandards-data.pdf> [15.04.2020].
- BMBFSJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Börner, N./Conraths, A./Gerken, U./Steinhauer, R./Stötzel, J./Tabel, A. (2014): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2014. Dortmund.
- Coelen, T. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, Nr. 1, S. 37–52. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7134/pdf/ZfPaed_1_2010_Coelen_Partizipation_Demokratiebildung.pdf [20.01.2021].
- Coelen, T./Wagener, A. L./Züchner, I. (2013): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ganztagschulen. Expertise für das „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“. https://www.jugendgerecht.de/downloads/Expertise_Coelen-Wagener-Zchner.pdf [16.04.2020]
- Deci, E.L./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, Nr. 2, S. 223–238.
- Deinet, U. (2009): Analyse- und Beteiligungsmethoden. In: U. Deinet (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 65–86. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91363-6_5
- Deinet, U./Derecik, A. (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche: Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: J. Erhorn/J. Schwier (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Bielefeld, S. 15–28. <https://doi.org/10.1515/9783839431320-002>
- Derecik, A./Kaufmann, N./Neuber, N. (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule: Pädagogische Grundlagen und Empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19693-0>
- Deutsches Institut für Menschenrechte/Deutsches Jugendinstitut e. V./MenschenRechts-Zentrum an der Universität Potsdam (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen. http://wordpress.p433791.webspaceconfig.de/wp-content/uploads/2017/11/Mini-Flyer_Reckahner_Reflexionen.pdf [15.03.2021].

- DKJS – Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH Sachsen (Hrsg.) (2019): Demokratie in Kinderhand. https://www.starkimland.de/wp-content/uploads/Demokratie-in-Kinderhand_Broschuere_web.pdf [17.04.2020].
- Eikel, A. (2016): Demokratische Partizipation in der Schule. Zur Relevanz von Partizipation in der Schule. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.) (DeGeDe)Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe, Berlin, S. 164–180. <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/eikel-a2016-demokratische-partizipation-10-jahre-degede.pdf> [01.06.2021].
- Fookon, I. (2008): Überlegungen aus der Perspektive einer Entwicklungspsychologie in der Lebensspanne. In: Backhaus, A./Knorre, S. in Zusammenarbeit m. Brügelmann, H./Schiemann, E. (Hrsg.): Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/FB2, Universität Siegen.
- Gernert, W. (1993): Jugendhilfe – Einführung in die sozial-pädagogische Praxis. München/Basel.
- Hart, R. A. (1997): Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care London.
- Heinrich, D./Stötzel, J. (2015): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Ganztagschule. ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit (Hrsg.) (2015): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2015. Schwerpunkt Partizipation. Münster/New York, S. 62–82.
- Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In: Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ (hrsg. v. Wolfgang Edelstein und Peter Fauser). Berlin. <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Himmelmann.pdf> [20.01.2021].
- ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit (Hrsg.) (2015): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2015. Schwerpunkt Partizipation. Münster/New York, S. 7–14.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Stärkung der Demokratieerziehung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [16.04.2020].
- Knauer, R./Hansen, R./Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim/Basel, S. 31–46.
- Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation im Jugendalter. In: Hefeneger, B./Janzen, M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen, S. 63–94.
- Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt a.M.
- Leonhard, J. (2014): Sich und andere motivieren durch Möglichkeiten zur Partizipation. ...selbst auswählen, Ziele setzen und reflektieren, Rückmeldung geben. In: Pädagogik, Jg. 2, Nr. 14, S. 28–33.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010. BASS 12 – 63 Nr. 2.
- Olk, T./Roth, R. (2007): Zum Nutzen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. In: Koopmann, K.F. (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh, S. 39–57.
- Piaget, J. (1983): Das moralische Urteil beim Kinde. 2. rev. Aufl. Stuttgart.

- Popper, K. R. (1992): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. 1, Der Zauber Platons. Bd. 2, Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. Tübingen.
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Weinheim/München
- Schwanenflügel, L. (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06237-8>
- Sliwka A./Nguyen, T.L. (2020): Demokratiepädagogik in der Schule. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1247–1259. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_92
- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/s12054-006-0360-7>
- Stolz, H.-J./Kaufmann, E./Schnitzer, A. (2011): Bedeutung partizipativer Gestaltungsformen und Angebote in Ganztagschulen. In: Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Schwalbach, S. 179–194.
- Sturzenhecker, B. (2011): Begründungen für und Grenzen von Partizipation an Ganztagschulen aus Sicht von Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröder, A./Leonhardt, U. (Hrsg.): Wegweiser Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. Wie Jugendarbeit schulisches Lernen erweitert. Schwalbach, S. 224–234.
- Sturzenhecker, B. (2020): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1261–1271. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_93
- Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim/Basel.
- Wedekind, H./Schmitz, M. (o.J.): Wenn das Schule macht ... – Partizipation in der Schule. Baustein C 2.1. Veröffentlichung im Rahmen der Beteiligungsbausteine des Deutschen Kinderhilfswerks e.V. <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/wedekind.pdf?lang=de> [20.01.2021].
- Züchner, I./Peyerl, K. (2015): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Annäherung an einen vielfältigen Begriff. In: ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2015. Schwerpunkt Partizipation. Münster/New York, S. 27–43.

Bildung weit(er) denken – formale, non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten in der Ganztagschule verbinden

1. Einleitung

Im folgenden Text soll erläutert werden, inwiefern die Verknüpfung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen für die Konzeption einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung hilfreich ist und wie sie konkret dem einzelnen Kind und Jugendlichen von Nutzen sein kann. Darüber hinaus wird der Versuch unternommen, kommunale Bezugspunkte auszumachen und die Verbindung von Bildungssettings und -prozessen im Kontext von Ganztagschule als Querschnittsthema zu beschreiben. In einem ersten Schritt werden dafür zunächst die folgenden Fragen beantwortet, um für den Text zentrale Grundannahmen zu klären:

- Von welchem (Ganztags-)Bildungsverständnis wird ausgegangen?
- Was meinen formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse im Kontext von Ganztagschule?
- Wie können diese Ansätze und Prozesse zum gelingenden Aufwachsen des einzelnen Kindes und des:der einzelnen Jugendlichen beitragen?

Durch die Auseinandersetzung mit diesen Fragen sollen klare theoretische Zugänge geschaffen werden, die darauffolgend eine praxisnahe Betrachtung erlauben.

2. Ein weites Bildungsverständnis als Voraussetzung für eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung

In diesem Artikel wird von einem Bildungsbegriff ausgegangen, der den Prozess eines gelingenden eigenständigen Lebens begleitet, maßgeblich gestaltet und sich im Verlauf einer Biographie stetig weiterentwickelt (vgl. Horlacher 2011: 8). Vor allem vor dem Hintergrund gestiegener Bildungsaspirationen verlängern sich darüber hinaus institutionell geprägte Bildungsbiographien. Zu betrachten ist Bildung „im Horizont der alltäglichen Lebensführung, also von individualisierten Lebensentwürfen, Lebensverläufen und Lebenslagen in Ver-

bindung mit sozial, geschlechtsspezifisch, kulturell, regional und ethnisch unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Erwartungen und Resultaten“ (BMFSFJ 2005: 81).

Bildungsaspiration meint hier die Bestrebung sich zu bilden und hiermit einen Anspruch (z.B. einen bestimmten Schulabschluss) zu verbinden.

Qualifizierung: Hierzu zählen v.a. fachliche Fähigkeiten wie berufliches Wissen und Fertigkeiten.

Verselbstständigung: Abgrenzung und Freiheit von der Kinderrollen, fordert/offeriert Verantwortungsübernahme für andere und sich selbst.

Selbstpositionierung: Hierzu zählen z.B. die Entwicklung von Haltungen und Meinungen als Teil der Gesellschaft.

Im Sinne einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung und vor allem im Hinblick auf die Kernherausforderungen des Jugendalters – Qualifizierung, Verselbstständigung, Selbstpositionierung (vgl. BMFSFJ 2017: 96 ff.) – wohnt dem Begriff Bildung immer auch eine emanzipatorische Dimension inne, eine „Stärkung des Ichs, Stärkung der Unabhängigkeit“ (Adorno 1950, zitiert nach Wolf 2017: 132). So soll vor der Annahme, dass Bildung mehr ist als Schule (BJK 2002), Ganztagschule im Zusammenwirken mit ihren Kooperationspartnern als eine maßgebliche Akteurin von Bildung verstanden sein. Zudem sollen Brücken geschlagen werden von unterrichtsbezogenen (formalen) Bildungsprozessen zu solchen, die pädagogisch gerahmt (non-formal) oder die als unstrukturiert, absichtslos (informelle) zu kennzeichnen sind. Bildung kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als „die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen [...]. Damit ergibt sich eine Differenz zum Lernbegriff. Während Lernen als ein Wissenszuwachs und damit als eine Veränderung innerhalb einer Orientierung gesehen wird, stellt Bildung die Transformation dieser

Bildung und Lernen: Mehr
Gemeinsamkeiten als Unterschiede
und doch nicht dasselbe.

Orientierung dar“ (von Rosenberg 2011: 11 ff.). Mit Lederer (2013: 17) gesprochen: „Lernen [...] ist genau genommen letztlich Mittel zum Zweck der Bildung.“

Bildung als sich fortwährend entwickelnder subjektiver Prozess, unterstreicht die Notwendigkeit, Bildungsarrangements so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche Fähigkeiten entwickeln können, die sie in die Lage versetzen, sich Herausforderungen zu stellen, an ihnen zu wachsen, Leistungspotenziale zu verwirklichen und das eigene Leben in seinen Facetten gelingend zu gestalten. Hieraus ergibt sich ein Zugang zu den in diesem Sammelband eingangs erwähnten individuellen Bedürfnissen, objektivierten Bedarfen und gesellschaftlichen Anforderungen, die auf institutionalisierte Ganztagsbildung wirken

und unter deren Betrachtung kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung in der SAG NRW konzeptioniert wird¹. Eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung schafft in diesem Spannungsfeld „Institutionalisierungsformen in denen formelle und nicht-formelle Bildung durch die organisatorische, inhaltliche und personelle Verschränkung, unter Berücksichtigung subjekttheoretischer Überlegungen, zu einem integrierten Ganzen zusammengeführt werden“ (Coelen 2006: 3). Diese sollten ergänzt werden durch informelle Bildungsgelegenheiten, z.B. in Schulfreiräumen (vgl. Derecik 2015). In diesem Sinne kommt der Verbindung verschiedener Bildungsprozesse eine bedeutende Stellung zu, um Kindern und Jugendlichen eine lebensweltnahe ganztägige Bildung zu ermöglichen.

Eine komplexe Welt erfordert vielfältige Bildungsarrangements für Kinder und Jugendliche

Ohne die gesellschaftliche Rolle und zugeschriebene Funktionen von Schule – Qualifikation, Sozialisation, Selektion und Legitimation – (vgl. Fend 2008) außer Acht zu lassen, läuft eine pädagogische Begründungslinie von Ganztagschule entlang der recht pessimistischen Betrachtung einer ‚künstlichen‘ Schule, neben der das ‚wirkliche‘ Leben stattfindet. Mit der Ganztagschule und ihren erweiterten Möglichkeiten von ganzheitlichen und rhythmisierten Bildungsgelegenheiten wird – überspitzt formuliert – also eine ‚Entschulung‘ von Schule (vgl. Reh u.a. 2015: 14) und eine stärkere Öffnung zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verbunden. Ob forciert oder nicht, allein durch ihre Verlängerung in den Nachmittag hinein lässt Ganztagschule zeitliche Korridore entstehen, die ein umfassenderes Denken von Bildung (nämlich ganzheitlich und über den ganzen Tag) zulassen. Beispielsweise haben Heranwachsende in Ganztagschulen im Schnitt zwischen 500–900 Minuten pro Woche offiziell Pause, in Halbtagschulen im Vergleich lediglich 150–315 Minuten (vgl. Derecik 2018: 114). Das bedeutet, dass auch ein Mehr an informeller Bildung in Peergruppen und – soweit organisiert – auch an non-formaler Bildung (z.B. in Form von offenen Angeboten) stattfinden kann. Offensichtlich ist natürlich, dass diese reine Tatsache nicht dazu dient, gleich von gelungener Ganztagsbildung zu sprechen. Vielmehr ist hiermit der Ansatz verbunden, Ganztagschule nicht lediglich als quantitative Erweiterung schulischer Bildung zu verstehen, sondern Kinder und Jugendliche über ihre Rolle als Schüler:innen hinaus zu begreifen und entlang ihrer Bedürfnisse und entwicklungstypischen Bedarfen eine Ganztagsbildung zu entwerfen, die auf tragfähigen Konzepten einer am Kind und Jugendlichen orientierten Subjektbildung basieren. Eine pädagogische Begründung für die Einführung von Ganztagschulen war und ist schließlich, dass „damit [...] die einseitig auf formale (ko-

Ganztagschule ist Lebenswelt: Kinder und Jugendliche bilden sich in der Ganztagschule auch fernab von Unterricht und pädagogischen Angeboten.

1 Siehe auch Kapitel 2 in diesem Band.

gnitive) Bildungsinhalte konzentrierte Förderung der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in der traditionellen Halbtagsschule erweitert werden [soll], in der zu wenig Raum für biografisch bedeutsame non-formale und informelle Bildungsanliegen bleibt“ (BMFSFJ 2006: 12).

3. Theoretische Zugänge zu formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen

Um diesen erweiterten Möglichkeiten der Subjektbildung in der Ganztagsbildung näher zu kommen, lohnt sich der genauere Blick auf die verschiedenen gearteten Bildungsprozesse:

- Formale Bildungsprozesse, die unterrichtsbezogen auf forcierte Lernerfolge abzielen und überprüft, bewertet und zertifiziert werden.
- Non-formale Bildungsprozesse, die Freiwilligkeit implizieren, nicht gebunden sind an das formale Curriculum und in dem Bildungsprozesse meist selbstgesteuert stattfinden.
- Informelle Bildungsprozesse, die Selbstbildung beschreiben (auch in Gemeinschaft), unstrukturiert, oft losgelöst von Institutionen, deren Absichten nicht dezidiert formuliert werden (vgl. Sting/Sturzenhecker 2013: 375 ff.).

Im Sinne der vorangestellten Definition von Ganztagsbildung, die abgestimmte Angebote zur (Selbst-)Bildung über den ganzen Tag beinhaltet, öffnet sich über die verschiedenen Bildungsprozesse auch ein Blick in den Sozialraum von Schule, den Lebensort und die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, den öffentlichen Raum und ihr Erleben von Alltag (vgl. Deinet 2012: 82 ff.). Damit wird deutlich:

„Die Verbindung oder Integration formellen und informellen Lernens ist kein Selbstzweck.“ (Rohs 2014: 401)

Im Sozialraum verbinden sich soziale Handlungen mit räumlichen Aspekten, z.B. in einem Stadtteil oder in einem Dorf in spezifischer Weise und prägt so Lebensbedingungen.

Aus der Perspektive von sich bildenden Kindern und Jugendlichen sind die

Bildung aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen, heißt Bildungsmöglichkeiten zu verbinden und nicht abzugrenzen.

Ergebnisse der verschiedenen Bildungsprozesse letztlich nicht trennscharf voneinander abgrenzbar. Und auch in der pädagogischen Ausgestaltung von Bildungsprozessen sind Übergänge zwischen informeller, non-formaler und forma-

ler Bildung fluide, sie bedingen sich gegenseitig und beziehen sich aufeinander. Die Erwartungen an eine kind- und jugendorientierte Konzeption von Ganztagsbildung beinhalten die Auflösung eines distinktiven Ansatzes, in dem formelle und informelle Bildungsprozesse als Pole angesehen werden, die ausschließlich durch ihre Abgrenzung miteinander in Beziehung stehen (vgl. Rohs 2014: 392). Denn wenn die Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Zentrum pädagogisch planerischen Handelns steht und weniger von den „Systemen“ aus gedacht wird, ist im Hinblick auf die Subjektbildung besonders die Interdependenz formeller, non-formaler und informeller Settings von Bedeutung. Deswegen wird hier von einem „life-wide“-Verständnis von Bildungsprozessen ausgegangen (vgl. Thole/Höblich 2014: 84 ff.). Dieser Begriff impliziert – auch im Wirkungsbereich von Schule – für die bestehende Hierarchisierung der verschiedenen Bildungsprozesse zu sensibilisieren (vgl. Rohlfs 2011), freiwillige und ungesteuerte Bildungsprozesse zuzulassen, zu eröffnen und als konkreten Bestandteil der ganztägigen Bildung zu verstehen:

„Changing the balance between formal and informal attributes changes the nature of the learning.“ (Hodkinson u.a. 2003: 8)

Persönlichkeitsentwicklung, Subjektwerdung sowie Gemeinschaftssinn und -erleben sind zentrale Bestandteile ganzheitlicher Ganztagsbildung und nicht Mittel zum Zweck einer Effizienzsteigerung von formaler Bildung. Gerade die pädagogischen Verheißungen der Ganztagschule ergeben sich zu einem großen Teil aus der Idee einer Bildung, in der die Übergänge zwischen überprüfbaren, organisierten und gezielten Bildungsprozessen (formal) sowie ungeplanten, unbewussten und ungezielten Bildungsprozessen (informell) verschwimmen. Im Hinblick auf ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen kann die Ganztagschule ihre gesteigerten Möglichkeiten im Umgang mit und ihre Zugänge zu Kindern und Jugendlichen nutzen, um lebensweltnahe Bildungsgelegenheiten anzuregen, die entwicklungstypische Bedarfe berücksichtigen und gemeinschaftliche wie auch individuelle Bedürfnisse anerkennen. Dies kann auch heißen, solche Lebenswelten in der Schule „zuzulassen“, die in der tradierten Schule der „reinen Lehre“ keinen Platz finden konnten (z.B. Charakteristika verschiedener Kulturen). So kann lebensweltnahe Bildung in vielfältigen Bildungsgelegenheiten im Sinne aller Kinder und Jugendlicher stattfinden. Pädagogisch wie politisch wird nicht zuletzt aus diesem Grunde erwartet, Bildungsgelegenheiten aufeinander zu beziehen und zu verknüpfen (vgl. MSB NRW 2018: 1).

Vielfältige Bildungsarrangements unterstützen lebensweltnahe Bildung.

In diesem Zusammenhang ist aber auch ein Verweis auf die (möglicherweise versteckten) Motive einer Verzahnung von Bildungsprozessen bedeutsam. Denn hier können Gefahren lauern, auch und vielleicht gerade im Kontext von

Non-formale und informelle Bildung sind nicht der „verlängerte Arm“ des Unterrichts. Sie können sich aber ergänzen.

Ganztagsschule, wenn non-formale und informelle Bildung (ausschließlich) der Erweiterung von Zugängen zu formalen Bildungsabschlüssen dient oder eine Formalisierung und „Verzweckung“ von Freiräumen und Freizeit passiert.

Eine Verengung von Bildung auf Aspekte gesellschaftlicher Anforderungen und gestiegener individueller Anforderungen greift zu kurz.

4. Bildungsprozesse im Horizont gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen

Im Sinne einer am Kind und Jugendlichen orientierten Ganztagsbildung sind v.a. Vorgänge in den Blick zu nehmen, die Bildung und das Erleben des Selbst befördern und Kinder und Jugendliche unterstützen, alterstypische Entwicklungsaufgaben zu meistern. In Ganztagsschulen geschieht dies vergemeinschaftet und klammert das Aufwachsen in Peerbeziehungen nicht aus (vgl. Soremski/Lange 2010: 47). Exemplarisch werden einige alterstypische Entwicklungsaufgaben genannt, die bereits darauf hinweisen, dass es vielfältiger Bildungsgelegenheiten und -settings bedarf, um Kinder und Jugendliche bestmöglich in ihrem Aufwachsen zu unterstützen:

Tabelle 1: Alterstypische Entwicklungsaufgaben (vgl. BMFSFJ 2005: 131)

| Kinder im Alter zwischen 6-12 Jahre | Jugendliche im Alter zwischen 12-16 Jahren |
|--|---|
| Ausbau der körperlichen Geschicklichkeit | Umgang mit biologischen Entwicklungsprozessen des Körpers |
| Erlernen grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen | Verselbstständigung in sozialen Beziehungen (bspw. in Familie) und Wahl der Sozialpartner:innen (Freund:innen, Wahl des:der Partner:in) |
| Angemessener Umgang im Kontakt mit Gleichaltrigen | Verhalten in und Positionierung zu gesellschaftlichen Leistungsanforderungen (z.B. Schule und Ausbildung) |
| (Weiter-)Entwicklung von Moralvorstellungen, Werten und Gewissen | (Weiter-)Entwicklung der kulturellen Identität |

Im Sinne eines weiten Bildungsverständnisses, das über die Möglichkeiten formaler (Schul-)Bildung hinausgeht, rücken als Anknüpfungspunkte die subjektiven Lebenswelten² sowie das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen in

2 Siehe auch Kapitel 5 in diesem Band.

den Blick (vgl. Deinet 2012: 86). Aus dieser Perspektive formuliert Staudner (2018: 1): „Bildungsprozesse geschehen hier vor allem in der Auseinandersetzung mit und durch die Aneignung von Welt“. In der Hinwendung zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kann eine Anerkennung von Interessen, Bedürfnissen, Bedarfen und Talenten erfolgen, Kinder und Jugendliche können an eigene Erfahrungen anknüpfen. Besonders Kinder und Jugendliche, die in Settings der formalen Bildung schlechte Erfahrungen gemacht haben, können durch die Möglichkeiten der informellen Bildungsgelegenheiten Gelernterfahrungen machen (vgl. Zürcher 2007: 10). Dieses Potenzial sollte Ganztagschule erkennen, liegt doch ein beachtlicher Teil der Bildung, die stattfindet, nicht in schulisch geplanter Hand: Kinder und Jugendliche eignen sich Fähigkeiten und Kompetenzen an, die für Schule (nur) scheinbar irrelevant sind, nicht zertifiziert werden und dennoch für das Aufwachsen, den gelingenden Alltag und auch für das (bevorstehende) Berufsleben von Bedeutung sind (vgl. Zürcher 2007: 13). Bildung in diesem non-formalen und informellen Sinne findet bspw. in Familie, Peerbeziehungen, Jugendzentren, Vereinen und eben in Ganztagschulen statt; freiwillig, weitestgehend ungesteuert und ohne Leistungserwartungen. Hier erwerben Kinder und Jugendliche für sich und ihren Alltag relevantes Wissen, es finden soziale und kulturelle Entwicklung statt (vgl. Brake/Büchner 2013: 481). Diese Möglichkeiten können Kinder und Jugendliche erleben durch die „Gestaltung anregender Lern- und Lebensumgebungen, die auch ein Lernen außerhalb pädagogisch angeleiteter Angebots- und Unterrichtsformen erlauben“ (Deinet 2012: 82). Empirische Studien belegen, dass informelle Bildungsprozesse in der Ganztagschule allgemein für die Lebensbewältigung (vgl. Derecik/Deinet 2013: o.S.) und speziell für die emotionale sowie soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen von zentraler Bedeutung sind (vgl. Kanevski/Salisch 2011: o.S.). Im Einbezug lebensweltlicher und sozialräumlicher Aspekte kann Ganztagsbildung kind- und jugendorientierter gestaltet werden, wenn sie Möglichkeiten zur Partizipation beinhaltet und die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen als „Raum der Kommunikation und sozialen Erfahrung“ (Maykus 2018: 81; Derecik et al. 2018) aufgreift. So kann Ganztagsbildung ihrer Zielsetzung gerecht werden, „Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen persönlichen bildungsbiografischen und sozialen Entwicklung bestmöglich zu fördern“ (AGJ 2019: 1).

5. Bildungsgelegenheiten verknüpfen – Implementierungsmöglichkeiten und Herausforderungen in der Praxis

Die Ankererkennung der unterschiedlichen Bildungssettings als wichtige Bestandteile ganztägiger Bildung und damit einhergehend das Anregen, Ermöglichen und Zulassen von freiwilligen und ungesteuerten Bildungsprozessen,

bringen vielfältige Herausforderungen für die Gestaltung von Ganztagschulen mit sich:

„Jugendliche werden in Schulen zumeist in ihrer Rolle als Schülerin oder Schüler angesprochen, und eben nicht als Jugendliche. Auch wenn die Schule der zentrale institutionelle Rahmen für Jugendliche ist, der eine beträchtliche Zeit dieses biografischen Abschnitts prägt und konstruiert, und der für sich Erwartungen sowie spezifische Ordnungen des Jugendalters reklamiert, bleiben wichtige Betrachtungen der jugendlichen Biografie und ihrer Alltagswelten eher außen vor, als dass sie offensiv Teil des Schulalltags werden.“ (BFSFJ 2017: 332)

Zentraler Ausgangspunkt ist dabei, die Perspektive von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen und damit Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebenswelt zu begreifen (vgl. Staudner 2018: 7 ff.). Mit dieser veränderten Sicht auf Schule finden Wandlungsprozesse inhaltlicher und struktureller Art auf Schulebene statt, die bei erfolgreicher Umsetzung zu einer Veränderung von Organisationsstrukturen, einer Veränderung der Grundorientierungen von Mitarbeitenden, erweiterten Partizipationsmöglichkeiten und letztendlich einer Neuausrichtung des aktiven Schullebens führen (vgl. Staudner 2018: 11 ff.).

Im Folgenden werden pädagogische und organisationale Bedingungen genannt, die für die Verbindung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsprozessen von Belang sind.

5.1 Den Sozialraum als wichtigen Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anerkennen: Schule als Teil der Bildungslandschaft gestalten

Kinder und Jugendliche lernen nicht nur in schulischen Institutionen, sondern insbesondere auch in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen und vor allem auch im öffentlichen Raum. An diesen Orten findet z.B. die Entwicklung sozialer Kompetenz in wechselnden Gruppen oder im Umgang mit fremden Menschen in neuen Situationen, die Erweiterung des Handlungsraumes und damit der Verhaltensrepertoires statt (vgl. Deinet 2003), die sich direkt mit den alterstypischen Entwicklungsaufgaben (s. Kap. 2) in Zusammen-

Die Einbindung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner:innen im Sozialraum ist wesentliches Element, um in der Ganztagschule ein breites Bildungsverständnis zu integrieren.

hang bringen lassen. Wesentliches Element, um formelle und nicht-formelle Bildungssettings in die Ganztagschule zu integrieren, ist deshalb die Einbindung von und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner:innen im Sozialraum und der Einbezug der Herkunfts- und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in das ak-

tive Schulleben (vgl. Staudner 2018: 7). Multiprofessionelle Kooperation, eine Öffnung der Ganztagschule zum Sozialraum und die Einbeziehung außerschulischer Lernorte unterstreichen auch den kommunalen Aspekt ganztägiger Bildung, die in Form kommunaler Bildungslandschaften – deren Teil Ganztagschulen sein können – organisiert werden kann (vgl. Maykus 2017: 322).

Den Sozialraum als wichtigen Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen und deshalb Schule als Teil der Bildungslandschaft zu gestalten, betrifft zum einen die Aufhebung von „Grenzen“ zwischen der Institution Schule und dem öffentlichen Nahraum, um so außerschulische Angebote im Rahmen von Ganztagschule zugänglich zu machen und außerschulische Lernorte und -inhalte als Potenzial zur Bereicherung um lebensweltrelevante Aspekte anzuerkennen (vgl. Staudner 2018: 7). Außerunterrichtliche Angebote sind spezifische Erfahrungsräume, die mit anderen Bildungserfahrungen einhergehen als Unterricht oder unbetreute Freizeit. Zum anderen bietet der Einbezug vielfältiger Professionen und externen Personals Kindern und Jugendlichen eine andere Form der Beziehungsqualität (vgl. Brümmer u.a. 2011: 165). Gleichzeitig muss der Blick der Schule für die „Unterschiedlichkeit der Lebens- und Bildungswelten ihrer Schüler*innen geöffnet werden“ (Staudner 2018: 9f.).

Die Ganztagschule sollte sich dafür als gleichrangige Partnerin in der Bildungslandschaft verstehen, sowohl auf institutionell-organisatorischer Ebene als auch in der personenbezogenen Kooperation in multiprofessionellen Zusammenhängen innerhalb und außerhalb der Institution Schule (vgl. Staudner 2018: 19). Die Verzahnung unterschiedlicher Bildungseinrichtungen einer Region und damit die ganzheitliche Bildung des Individuums gelingt allerdings nur, wenn Bildung als „organisatorische Einheit in die Zuständigkeit kommunaler Verantwortung übergeht“ (Staudner 2018: 19). Ein gemeinsames Bildungsverständnis aller beteiligten Akteur:innen im Sozialraum, aber auch kommunalpolitischer Entscheidungsträger:innen, ist dafür von zentraler Bedeutung (vgl. Koller 2008: 43).

Ganztagschulen sollten Partnerinnen in kommunalen Bildungslandschaften sein.

Als ‚Schule im Stadtteil‘ versteht sich zum Beispiel die Grundschule Kleine Kielstraße³ in Dortmund. Sie kooperiert eng mit anderen sozialen Akteur:innen im Stadtteil, um bestehende Bildungsangebote besser zu verknüpfen und dort, wo sie fehlen, neue Angebote zu schaffen. Gemeinsam mit unterschiedlichen Partner:innen im Sozialraum hat die Grundschule vor zehn Jahren das Netzwerk INFamilie gegründet, um auf die Vielfalt der Kinder im Stadtteil ganzheitlich reagieren zu können. „Dazu ist jede Institution nicht länger nur für bestimmte Lebensabschnitte eines Kindes zuständig, sondern alle Akteur:innen und Akteure fühlen sich für die gesamte Bildungsbiographie verantwortlich“ (vgl. Das Deutsche Schulportal 2019).

3 <https://www.grundschule-kleinekielstrasse.de>

5.2 Ausrichtung der Zeitstruktur in der Ganztagschule an den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen durch die Rhythmisierung von Lernsequenzen und Bildungsarten

Non-formale und informelle Bildungssettings müssen über den ganzen Schultag verteilt Berücksichtigung finden.

Bezugnehmend auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu Belastbarkeit und Biorhythmus, brauchen Kinder und Jugendliche über den ganzen Schultag verteilt einen durchdachten Wechsel von Anspannung und Entspannung, Themen,

Fragestellungen, Menschen und Tätigkeiten. Maßstab für diese Verteilung muss dabei ein aus Kinder- und Jugendperspektive sinnvoll erlebter Bildungsalltag sein, der eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten, mit der Welt und dem eigenen Leben ermöglicht (vgl. Scheuerer 2008: 60 ff.). Innerhalb des rhythmisierten Schulalltags müssen die unterschiedlichen Bildungssettings formaler, non-formaler und informeller Bildung Berücksichtigung finden. Damit informelle und non-formale Bildungssettings aktiv gefördert werden können, braucht es angemessene zeitliche und strukturelle Rahmenbedingungen. Freiwillige und ungesteuerte Bildungsprozesse als Bestandteil einer Ganztagsbildung in den Schulalltag strukturell zu integrieren setzt voraus, dass den unterschiedlichen Bildungssettings eigene Zeiten und Räume zugesprochen werden und damit ggf. auch eine bestehende Taktung der Schule verändert wird (vgl. Derecik 2015: 64 ff.).

Mit dem Slogan „In der Ganztagschule geht es um das Ganze. Es kommt darauf an, was man daraus macht“ beschreibt die Köllerholzschule⁴ in Bochum ihre Entwicklung hin zu einer rhythmisierten Ganztagschule. Bereits seit über 25 Jahren werden hier Formen der rhythmisierten Schule erprobt und realisiert. Basis der Arbeit sind die Schulkonzeption, die Unterrichtskonzeption und die Ganztagschulkonzeption, in denen aufeinander abgestimmte konzeptionelle Grundlagen enthalten sind, die sich im Rahmen neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse stetig weiterentwickeln (vgl. Köllerholzschule o.J.).

5.3 Neue Raumkonzepte entwickeln: Einbezug der Sicht von Kindern und Jugendlichen

Eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung, die neben formalen auch non-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten bietet, stellt an die Gestaltung von Schule auch hinsichtlich der (Weiter-)Entwicklung bestehender Raumkonzepte neue Ansprüche.

Durch die Kooperation mit außerschulischen Partner:innen bieten sich sowohl für die Organisation Schule als auch für die Lernenden neue Erfah-

⁴ <https://koellerholzschule.de>

rungs- und Handlungsräume, die nicht mehr auf Klassenzimmer und Fachräume begrenzt werden (können). So geraten außerschulische Bildungsorte ebenso in den Blick, wie die Umgestaltung vorhandener Schulräume. Letztere wird vorgenommen, um den Anforderungen sowohl formaler als auch non-formaler und informeller Bildungssettings gerecht zu werden (vgl. Staudner 2018: 21). Um die unterschiedlichen Bildungssettings in Schule gleichberechtigt einzubeziehen, darf die pädagogische Relevanz unverplanter Zeit nicht vernachlässigt werden. Deshalb braucht es eine ausreichende Berücksichtigung von Freiräumen im rhythmisierten Schulalltag zur individuellen Gestaltung, die fernab vom curricularen Unterricht genutzt werden können. Unabhängig von schulischen Zwängen brauchen Kinder und Jugendliche Freiräume, in denen sie miteinander in Kontakt kommen können, Beziehungen aufbauen, voneinander lernen, Regeln des Zusammenlebens ausprobieren und Grenzen erfahren können (vgl. Balnis 2005: 65). Durch dieses selbstverantwortliche Handeln, das insbesondere in informellen und non-formalen Bildungssettings gefördert wird, werden Selbstbildungsprozesse in Gang gesetzt, die auch als zentrale Aspekte innerhalb der alterstypischen Entwicklungsaufgaben (s. Kap. 2) benannt werden:

„Diese Voraussetzungen werden am ehesten in den Pausen, aber auch während der freien Zeit in der Betreuung, auf dem Schulgelände und in Freiräumen im Schulgebäude erfüllt, in denen die Schüler eben diese selbstbestimmten Handlungen ausführen können.“ (Derecik 2015: 15)

Vor dem Hintergrund der Relevanz, die diesen Räumen damit zukommt, bedürfen sie einer bewussten Konzeption, die sowohl das Wohlbefinden, das soziale Zusammenleben als auch gelingende Bildungsprozesse beachtet (vgl. Staudner 2018: 11). Da Kinder und Jugendliche in Bezug auf die Wahrnehmung von Räumen/Orten und ihre Nutzbarkeit eine ganz eigene Sicht haben, muss bei dieser Konzeptionierung ihre Sichtweise einbezogen werden (vgl. Augsburg 2018, o.S.). Dabei sollte Beachtung finden, dass, auch wenn informelle Bildung als subjektive Prozesse generell nicht planbar und steuerbar sind, sich aus theoretischen Überlegungen und empirischen Hinweisen durchaus konkrete Anregungen zur Konzipierung von alters- und geschlechtsspezifischen Schulfreiräumen ableiten lassen, die entwicklungsadäquate Bedingungen im Rahmen informeller Bildungsprozesse unterstützen (vgl. Derecik 2015: 14 ff.). Gleichzeitig sollte bedacht werden, dass auch diese Zeiträume, ebenso wie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungssettings, sich nie völlig vom schulischen Kontext lösen lassen, da sie immer noch den Rahmenbedingungen der Institution Schule unterliegen (z.B. in Bezug auf Schulregeln, Schulpflichten etc.) (vgl. Derecik 2015: 14 ff.).

Non-formale und informelle Lernprozesse brauchen (gestaltete) (Frei-)Räume

Für ihr innovatives Raumkonzept ist z.B. die Gottfried-Kinkel-Grundschule in Bonn bekannt, die sich durch die gemeinsame Nutzung aller Raumressourcen durch Teamarbeit auszeichnet. Die vielfältigen Klassen-, Themen- und Gemeinschaftsräume werden gemeinsam gestaltet und als pädagogische Gesamteinheit verstanden, in denen formelle, non-formale und informelle Bildungsprozesse stattfinden können (vgl. Eberhard o.J.).

5.4 Die Bedeutung der Professionsverständnisse von Mitarbeitenden für die Verknüpfung von Bildungsgelegenheiten

Die Öffnung in den Sozialraum und die Schaffung von (Frei-)Räumen für non-formale und informelle Bildungssettings ruft die Frage nach den Professionsverständnissen von Mitarbeitenden an Ganztagschulen auf den Plan. So haben Lehrkräfte an Ganztagschulen, die einem ganzheitlichen Bildungsverständnis folgen und Schule auch als Lebensort begreifen, ggf. andere Aufgaben und Rollenanforderungen als an Halbtagschulen (vgl. Staudner 2018: 14; Speck 2012: 58f.). Gleiches gilt für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, die durch Kooperationen und die Mitgestaltung des offenen Ganztages die Arbeit der Schule zu einem gewichten Teil mitgestalten. Gelingt die Zusammenarbeit auf Augenhöhe, kann sie grundsätzlich gute Auswirkungen haben, führt sie zu Überlastung, können diese positiven Auswirkungen gebremst bzw. blockiert werden (vgl. Speck 2012: 58f.).⁵

Aus einer gelingenden Zusammenarbeit auf Augenhöhe ergibt sich auch die Frage, wie im Kontext von Rhythmisierung und der Verschmelzung von Ganztagschule und Sozialraum mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis umgegangen wird. Die Forderung einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe sollte keine völlige Vermischung und Auflösung der unterschiedlichen Selbstverständnisse von Lehrkräften und Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe führen, da gerade die „Beibehaltung der institutionellen Eigenständigkeiten [...] und damit der bildungswirksamen Strukturprinzipien“ (Coelen 2005: 60) einen ganzheitlichen Bildungsansatz möglich machen.

Unterschiedliche Professionen ermöglichen im Rahmen einer funktionsorientierten Zusammenarbeit einen ganzheitlichen Blick auf Bildungsprozesse.

Die Vielfalt von Möglichkeiten, was Bildung sein kann und wie Bildungssettings gestaltet werden können, machen eine ganzheitliche Bildung für Kinder- und Jugendliche aus (vgl. Staudner 2018: 21) und verbessern die Möglichkeiten individueller Förderung.⁶

Die Bedeutung einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Professionen für die Verknüpfung von unterschiedlichen Bil-

⁵ Siehe auch Kapitel 9, S. 133–146 in diesem Band.

⁶ Siehe auch Kapitel 7, S. 99–112 in diesem Band.

bildungsgelegenheiten hat die Heliosschule in Köln schon früh erkannt. Sie beschreibt die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams „in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit und der Schulentwicklung“ (Heliosschule o.J.) als zentrale Gelingensbedingung für eine gute Schule. Durch die ganztägige Anwesenheit des ganzen Teams, auch der Lehrkräfte, wird ein ständiger Austausch gewährleistet (vgl. Montag Stiftungen 2019). Die Motivation und Befähigung aller beteiligten Akteur:innen, team- und mitarbeiter:innenfreundliche Arbeitszeitmodelle sowie fest eingeplante Teamzeiten werden dabei zu den wichtigsten Voraussetzungen, damit Teamarbeit ihren Ansprüchen gerecht werden kann (vgl. Heliosschule o.J.).

6. Fazit

Die Verknüpfung von formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings ist ein Schlüsselmoment der kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung. In diesem Bemühen kumulieren Ansätze, den Bildungsalltag von Kindern und Jugendlichen ganzheitlicher und lebensweltnaher zu gestalten. Um diese Ressourcen im Sinne der Bildung von Kindern und Jugendlichen zu bündeln, gilt es in der Ganztagschule die formalen Inhalte (z.B. Unterricht im Klassenraum) mit der „Selbst- und Welterfahrung“ (Derecik 2012: 2) in non-formalen Settings (z.B. AG-Angeboten) und informellen Bildungsgelegenheiten „für einen selbsttätigen Umgang mit sich und der Welt“ (Derecik 2012: 2) z.B. durch gut gestaltete Räume, anzuregen und zu ermöglichen. Ganztagschulen – in denen Kinder und Jugendliche sehr viel Zeit verbringen – tragen eine besondere Verantwortung, ihr Konzept nah an den Bedarfen von Heranwachsenden (bspw. nach Ruhe und Erholung) und ihren Bedürfnissen (bspw. die Anerkennung ihrer Interessen) auszurichten.

Hierzu können außerschulische Lernorte im Sozialraum entdeckt und Kooperationen in Bildungslandschaften strukturell verfasst, also institutionell verankert werden. Innerhalb des Schulgeländes ist das Raum- und Flächenangebot auf die Ermöglichung und Anregung von Bildungsgelegenheiten in den Blick zu nehmen: Flure, Nischen, die Turnhalle, ein Café-Raum und auch das Außengelände halten oft „Räume“ bereit, deren Bedeutung für Kinder und Jugendliche den Erwachsenen oft verborgen bleiben und ein riesiges Potenzial für informelle Bildungsprozesse bieten. In welcher Art und Weise und Ausprägung diese „Schätze gehoben“ werden können, ist maßgeblich davon geprägt, welches Bildungsverständnis unter den Professionen an und in einer Ganztagschule im Alltag gelebt wird.

Die Umsetzung und Anerkennung der beschriebenen Hebelpunkte, die für eine Verknüpfung der Bildungssettings im Kontext Ganztagschule von Bedeutung sind, werden von einer „Reihe von (zum Teil eng miteinander verknüpften)

Strukturbedingungen auf Schulstandort-, Stadtteil-, kommunaler und Landesebene sowie den Beziehungen zwischen diesen Ebenen beeinflusst“ (Baumheier et al. 2013: 197 ff.). Deshalb ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kommune zentral. Die Kommune wird damit zu einer wichtigen Kooperationspartnerin der Ganztagschule, die über ihre Rolle als Geldgeberin hinaus als maßgebliche Gestalterin kommunaler Bildungsinfrastruktur auch an einer qualitativen Weiterentwicklung von Ganztagschule interessiert und eingebunden sein sollte (vgl. Staudner 2018: 21f.).

Aus den Bedarfen und Bedürfnissen von Heranwachsenden sowie den curricularen „Notwendigkeiten“ entwickelt sich bestenfalls ein Verhältnis, das eine Rhythmisierung des Alltags hervorbringt, in der Kindern und Jugendlichen ein möglichst umfassendes Bildungsangebot gemacht werden kann.

Reflexionsfragen

1. Können wir im Alltag unserer Ganztagschule formale, non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten für Kinder und Jugendliche erkennen und benennen?
2. Wo greifen in unserem Alltag informelle, non-formale und formale Bildungsgelegenheiten ineinander?
3. In welche unserer Angebote können die Kinder und Jugendlichen eigene Erfahrungen und Interessen, also „ihre“ eigene Normalität einbringen?
4. Was und wann lernen die Kinder und Jugendlichen in unserer Ganztagschule außerhalb von Unterricht und begleiteten Angeboten?
5. Wissen wir was die Kinder und Jugendlichen an unserer Ganztagschule interessiert und worin sie sich bilden möchten?

Literatur

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) (2019): Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2019/Ganztagsbildung.pdf>
- Augsburg, R. (2018): Sozialraum Ganztagschule: „Die Sicht der Kinder ist eine eigene“. <https://www.ganztagschulen.org/de/30235.php>
- Balnis, P. (2005): Freizeit. In: Demmer, M./Eibeck, B./Höhmann, K./Schmerr, M. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach, S. 64–65.

- Baumheier, U./Fortmann, C./Warsewa, G. (2013): Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19596-4>
- BJK (Bundesjugendkuratorium) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. http://miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frau und Jugend) (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frau und Jugend) (Hrsg.) (2006): Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen: Ganztagschule. Eine Chance für Familien. Wiesbaden.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frau und Jugend) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b-7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Brake, A./Büchner, P. (2013): Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 16, Nr. 3, S. 481–502. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0366-4>
- Brümmer, F./Rollett, W./Fischer, N. (2011): Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht. Zusammenhänge mit Angebots- und Schülermerkmalen. In: Fischer, N./Holtappels, H. G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim, S. 162–186.
- Coelen, T. (2005): Ganztagsbildung. Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis. In: Hansel, T. (Hrsg.): Ganztagschule: Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms. Herbolzheim, S. 56–85. https://doi.org/10.1007/978-3-86226-831-3_5
- Coelen, T. (2006): Ganztagsbildung. Ganztagschule bedeutet mehr als Unterricht den ganzen Tag. Vortragsreihe: Alternativen zu Frontalunterricht und Halbtagschule, <https://www.yumpu.com/de/document/read/9983239/ganztagsbildung-ganztagschule-bedeutet-mehr-als-den-ganzen-tag>
- Das Deutsche Schulportal (2019): INFamilie, Sozialräumliche Verankerung im Stadtteil, <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/infamilie-sozialraeumliche-verankerung-einer-schule-im-stadtteil/>
- Deinet, U. (2003): Die Offene Ganztagschule als Chance einer bildungsorientierten, sozialräumlichen Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule, <https://www.lwl.org/lja-download/pdf/deinet.offeneganztagschule.pdf>
- Deinet, U. (2012): Lebenswelten als Bildungswelten. Gemeinwesen, Stadtteil, Sozialökologie von Lernen und Bildung. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C., (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S. 82–91. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_6
- Derecik, A. (2015): Praxisbuch Schulfreiraum. Gestaltung von Bewegungs- und Ruheräumen an Schulen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07300-8>
- Derecik, A. (2018): Bedarfe und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Ruheräumen in Ganztagsgrundschulen – Folgerungen aus der Studie „Offene Ganztagschule aus Sicht der Kinder“. In: Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (Hrsg.): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen, Berlin, Toronto, S. 113–136. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0btc.8>
- Derecik, A./Deinet, U. (2013): Informelles Lernen in der Ganztagsgrundschule als Beitrag zur Lebensbewältigung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 6, Nr. 2, S. 115–126.

- Derecik, A./Goutin, M.-C./Michel, J. (2018): Partizipationsförderung in Ganztagschulen. Innovative Theorien und komplexe Praxishinweise. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17072-1>
- Eberhard, C. (o.J.): Räume im Ganzttag, <https://www.gottfried-kinkel-grundschule.de/raeume-im-ganzttag/>
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl., Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Heliosschule (o.J.): Die Heliosschule als Teamschule. <https://heliosschule-koeln.de/konzeptinhalt/>
- Hodkinson, P./Colley, H./Malcolm, J. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. In: Journal of Workplace Learning, Jg. 15, Nr. 7/8, S. 313–318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>
- Horlacher, R. (2011): Bildung. Bern, Stuttgart, Wien. <https://doi.org/10.36198/9783838535227>
- Kanevski, R./Salisch, M. v. (2011): Peernetzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen: Auswirkungen der Ganztagschule auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen (Studien zur ganztägigen Bildung). Weinheim. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0238-8>
- Köllerholzschule (o.J.): Rhythmisierete Ganztagschule, Lernzeit – Freizeit – Projekte. <https://koellerholzschule.de/rhythmisierete-ganztagschule/>
- Lederer, B. (2013): Was ist Bildung nicht? Über Ähnliches, aber nicht Gleiches. In: Ders. (Hrsg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte: Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion. Hohengehren, S. 11–57.
- Maykus, S. (2017): Ganztagschule des Jugendalters – eine jugendpädagogische Perspektive. In: deutsche jugend, Jg. 65, Nr. 8, S. 316–323.
- Maykus, S. (2018): Praxis kommunaler Sozialpädagogik. Das Gemeinwesen der Stadt als Handlungszusammenhang: Leitstandards und Arbeitshilfen. Basel.
- Montag Stiftungen (2019): Qualitätsoffensive Ganzttag, OGS on Tour: Lernreise zur Heliosschule Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln. <https://www.montag-stiftungen.de/ueber-uns/montag-stiftung-jugend-und-gesellschaft/neues/190522-ogs-on-tour-helios-koeln>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung NRW) (2018): Erlass – Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. <https://www.ganzttag-nrw.de/fileadmin/Dateien/Materialien/Recht/12-63Nr2-Grundlagenerlass.pdf>
- Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (2015): Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen. In: Dies. [Hrsg.]: Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden, S. 13–18. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_1
- Rohlf, C. (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.
- Rohs, M. (2014): Konzeptioneller Rahmen zum Verhältnis formellen und informellen Lernens. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 36, Nr. 3, S. 391–406. <https://doi.org/10.25656/01:12074>
- Scheuerer, A. (2008): „Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagschule und schulische Förderung. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Leitthema Lernkultur. Schwalbach, S. 53–64.
- Soremski, R./Lange, A. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/6_GTS-Familie%20und%20Ganztagschule-Abschlussbericht.pdf
- Speck, K. (2012): Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. In: Appel, S./Rother, U. (Hrsg.): Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach, Taunus, S. 56–66.

- Staudner, S. (2018): Bildungsprozesse im Ganztag. Wahrnehmung und Wertung erweiterter Bildungsgelegenheiten durch Kinder. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19998-2>
- Sting, S./Sturzenhecker, B. (2013): Bildung und offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. überarbeitete Aufl., Wiesbaden, S. 375–388. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18921-5_45
- Thole, W./Höblich, D. (2014): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 83–112. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_4
- von Rosenberg, F. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktion und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416198>
- Wolf, E. (2017): Bildung als Imagerie. Zur „Problematik des Bildungsbegriffs selber“. In: Sozialer Sinn, Jg. 18, Nr. 1, S. 31–152. <https://doi.org/10.1515/sosi-2017-0005>
- Zürcher R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.): Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2007. Wien.

Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (an)erkennen

1. Kind- und Jugendorientierung bedeutet Lebensweltorientierung

Die Ganztagschule stellt einen zentralen Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche dar (vgl. BMFSFJ 2013: 332). Die Adressat:innen der Ganztagschule stammen aus unterschiedlichen Lebenswelten und haben spezifische Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen und Ressourcen. Durch das „Mehr an Zeit“ (Hopf/Stecker 2014: 65), das in der Ganztagschule verbracht wird, bringen Kinder und Jugendliche ebenso vermehrt ihre lebensweltlichen Erfahrungen ein.

Wenn von Ganztagsbildung die Rede ist, wird nicht selten das Merkmal der „Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen“ herangezogen (vgl. Boßhammer et al. 2013: 32, 44, 49). Im gewählten Titel „Lebenswelten (an)erkennen“ soll deutlich werden, dass dies aus unserer Sicht zwei Aspekte beinhaltet. Zunächst geht es darum, dass pädagogisch Tätige dafür sensibilisiert sind, Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Lebenswelten wahrzunehmen. Das allein reicht im Sinne einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung jedoch nicht aus: Ein aktives Interesse an den Lebenswelten und deren Einbezug in den Lern- und Lebensort Ganztagschule stehen für die lebensweltliche Öffnung der Ganztagschule.

Akteure in der Ganztagsbildung nehmen Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Lebenswelten wahr und beziehen diese in die Gestaltung von Bildungssettings ein.

2. Eine begriffliche Annäherung: Lebenswelt und Lebensweltorientierung

Die Lebenswelt kann als „das unhintergebar subjektive Wirklichkeitskonstrukt eines Menschen“ (Kraus 2006: 126) beschrieben werden. Zum besseren Verständnis lässt sich der Begriff der Lebenslage abgrenzen, der die tatsäch-

lichen „materiellen und immateriellen Lebensbedingungen eines Menschen“ (Kraus 2006: 126) beschreibt. In der Auseinandersetzung mit den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in der Ganztagsbildung muss es daher im ersten Schritt nicht um deren tatsächliche Lebensbedingungen, sondern um das Erkennen und Anerkennen subjektiv wahrgenommener Lebenswelten gehen.

Lebenswelt

Der Begriff Lebenswelt wird in diversen fachlichen Diskursen, aber auch in der Praxis, schon beinahe selbstverständlich benutzt, um eine Kombination aus z.B. der Lebenslage, der Lebenssituation und der Sozialisation von Menschen zu beschreiben. Das in diesem Beitrag angewandte Verständnis von Lebenswelt bezieht sich auf die Individualität von Menschen sowie deren persönliche Wahrnehmung ihres Lebens. Die Lebenswelt wird somit nicht von außen zugeschrieben, sondern kann nur durch ein Individuum selbst beschrieben werden.

Dass die Orientierung an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kein komplett neuer Ansatz in der Ganztagsbildung ist, zeigt die zunehmende Einbindung des Sozialraums (s. Kapitel Sozialraumorientierung), aber auch die Arbeit des Programms „Ganztägig bilden“ der letzten Jahre (www.ganztageig-lernen.de). Bevor das Thema Lebenswelt im Kontext von Ganztagsbildung weiter diskutiert werden kann, ist es sinnvoll das Konzept der Lebensweltorientierung in der sozialen Arbeit zu erörtern. Vor dem Hintergrund, dass Ganztagsbildung an Schulen ein gemeinsames Projekt von Schule und sozialer Arbeit ist,¹ sollte diese grundlegende Theorie sozialer Arbeit mit einbezogen werden (vgl. Schilling & Klus 2015: 143f.). In der sozialen Arbeit geht der Diskurs zu großen Teilen auf den Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch zurück: „Das Konzept betont, dass der Ausgang aller Sozialen Arbeit in den alltäglichen Deutungs- und Handlungsmustern der AdressatInnen und in ihren Bewältigungsanstrengungen liegt“ (Thiersch 2015: 327). Es geht für pädagogisch Tätige darum, den Alltag von Kindern und Jugendlichen als den Ort zu verstehen, an dem sich deren Leben abspielt und an dem die an sie gestellten Anforderungen bewältigt werden müssen (vgl. Thiersch 2015: 335f.). Die subjektiv wahrgenommene Wirklichkeit eines Menschen sollte respektiert und anerkannt werden. Kinder und Jugendliche haben Anspruch darauf, unterschiedlich zu sein und in dieser Unterschiedlichkeit Unterstützung zu erfahren (vgl. Thiersch 2015: 334). Im lebensweltorientierten Handeln sozialpädagogischer Einrichtungen wird Lebenswelt dementsprechend anerkannt, um dann in der pädagogischen Arbeit in Bezug zu tatsächlichen Lebenslagen gesetzt zu werden. In diesem notwendigen Schritt der Institutionalisierung müssen Hilfen sich daran messen, den Bezug zum Alltag der Adressatinnen und Adressaten nicht zu verlieren, um gemeinsam in Aushandlungsprozesse zu treten (vgl. Thiersch 2015: 341f.).

1 Zum Begriff Ganztagsbildung siehe Eingangskapitel.

Lebensweltorientierung

Leitende Grundsätze der Sozialen Arbeit sind die Achtung der Menschenrechte und der Menschenwürde sowie die Förderung sozialer Gerechtigkeit (vgl. DBSH 2009: 7f.). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Lebenswelten bzw. den Alltag der Adressat:innen als Ausgangspunkt zu setzen, an welchen sich fachliches Handeln anschließt. Die Lebensweltorientierung ist ein Fachkonzept der sozialen Arbeit und gibt diesbezüglich Prinzipien für das professionelle Handeln von Fachkräften vor. Das Individuum und seine persönliche Erfahrungswelt werden in den Mittelpunkt gestellt. Während die Begriffe Lebenswelt und Alltag synonym für die subjektive Wahrnehmung eines jeden Menschen stehen, handelt es sich bei der Lebensweltorientierung um den institutionellen Zugang zu ebendiesen (vgl. Thiersch 2015: 341f.).

Im Gegensatz zu der gerade beschriebenen Anerkennung von Unterschiedlichkeit, orientiert sich Schule in ihrer sozialen Praxis und den verwendeten Lehrmitteln eher an Normvorstellungen der gesellschaftlichen Mitte (vgl. El-Mafaalani 2020: 163f.). Das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland ist historisch gewachsen und entsprach bei der Einführung „im Wesentlichen den politischen, ökonomischen und sozialen Statusinteressen einer Dreiklassengesellschaft“ (Becker 2014: o.S.). Der darauf basierende Auftrag, junge Menschen für bestimmte Berufe und gesellschaftliche Aufgaben vorzubereiten, zeigt sich auch heute noch in der Qualifikations-, Sozialisations-, Legitimations- und Selektionsfunktion des Bildungssystems. Im speziellen die Sozialisationsfunktion, also Kinder und Jugendliche in die bestehende Gesellschaft ein- und an deren Vorstellungen anzupassen, steht im Gegensatz zu den Prinzipien der Lebensweltorientierung (vgl. Becker 2014:). Mit Schüler:innen in Aushandlungsprozesse zu treten, deren Lebenswelten anzuerkennen und darauf einzugehen, scheint dementsprechend eine große Herausforderung darzustellen (vgl. Thomas & Calmbach 2013: 205). Die Prinzipien der Lebensweltorientierung lassen sich zwar auf das Feld der Ganztagsbildung nicht passgenau übertragen, können allerdings als Anregung für Fachkräfte verstanden werden, sich selbstkritisch und reflektiert mit dem eigenen Handeln und den vorhandenen Strukturen auseinanderzusetzen. Somit könnte im Rahmen institutioneller Aushandlungsprozesse unter der Berücksichtigung curricularer Vorgaben eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung umgesetzt werden.

Die für die Ausgestaltung von Ganztagsbildung relevanten Prinzipien der Lebensweltorientierung werden im Folgenden kurz skizziert. Nach dem *Prinzip der Alltagsnähe* sollte Ganztagsbildung nah an den Lebenswelten der Schüler:innen ausgerichtet werden. Dafür könnten Angebote, „die die lebensweltlichen Ressourcen in ihrem Eigensinn stützen und entwickeln“ (Thiersch 2015: 347) forciert werden. Das *Prinzip der Sozialraumorientierung* lässt sich in der Öffnung von Schule hin zum Nahraum teilweise wiederfinden². Dabei ist es

2 Es sei der Verweis auf den Fachtext Sozialraumorientierung gegeben.

von zentraler Bedeutung, die Lebenswelt im Sinne von gemachten Erfahrungen und zu meisternden Aufgaben im Sozialraum anzuerkennen und die Angebote daraufhin auszurichten (vgl. Thiersch 2015: 348). Das *Prinzip der Inklusion* basiert auf dem Konzept sozialer Inklusion.³ Jeder Mensch muss in der Bewältigung seines Alltags Unterstützung erfahren, egal welchen Geschlechts, welcher sozialen Herkunft und/oder race und ob er ein Mensch mit Behinderung

Das sozialwissenschaftliche Konzept der Lebensweltorientierung und seine Prinzipien der Alltagsnähe, Sozialraumorientierung, Inklusion und Partizipation bieten praxisnahe Ansätze zur Verwirklichung von lebensweltorientierter Ganztagsbildung.

ist (vgl. Thiersch 2015: 349). Nach dem *Prinzip der Partizipation* sollten Kinder und Jugendliche in der Ganztagsbildung die Möglichkeit haben, einerseits ihren Alltag selbsttätig zu bewältigen und andererseits die Prinzipien demokratischen Handelns zu erlernen⁴. Die Möglichkeiten von Partizipation müssen dabei ausgehandelt und den unterschiedlichen Verantwortlichkeiten gerecht werden (vgl. Thiersch 2015: 350).

3. Was die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ausmacht

Um greifbar zu machen, wie sich Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen gestalten, sollen verschiedene Merkmale empirisch beleuchtet und Beispiele aus dem Fachdiskurs genannt werden.

Lebenswelten sind auch dadurch gekennzeichnet, in welcher Umgebung sich Kinder und Jugendliche bewegen und in welche Art von Beziehung sie treten. Die Beziehungen im Rahmen der Lebenswelt können freundschaftlicher aber auch familiärer Art sein (vgl. Dalhaus 2011: 120f.). Freundschaften sind für das Wohlbefinden von Grundschüler:innen ein wichtiger Faktor (vgl. Andresen et al. 2018: 7). Der Freundeskreis kann eine existenzielle Bedeutung erlangen, denn soziale Beziehungen stellen vor allem im Jugendalter (neben der Familie) die wichtigste Werteorientierung dar (vgl. Bertelsmann Stiftung 2019: 40f.; vgl. Albert et al. 2019: 157). An erster Stelle der Freizeitaktivitäten von Jugendlichen stehen persönliche Treffen mit Freund:innen (vgl. mpfs 2018b: 11).

Zwar ist die außerfamiliäre institutionelle Betreuung in den letzten Jahren angestiegen, die Bedeutung der Familie bzw. der familiären Kontexte bleibt jedoch bestehen. Kinder und Jugendliche ordnen ihr Wohlbefinden im Rahmen der Familie, bei Freund:innen und im Wohnumfeld mehrheitlich hoch ein (vgl. Müthing 2020: 8; vgl. Albert et al. 2019: 136). Jugendliche schöpfen Halt und

³ Zum Konzept sozialer Inklusion siehe auch Hilde-Carstensen et al. 2019: 16.

⁴ Verwiesen sei auf den Fachtext Partizipation.

Sicherheit aus den Beziehungen zu ihren engen Verwandten (vgl. Albert et al. 2019: 105). Kinder wachsen in vielfältigen Familienkontexten auf, neben der klassischen Kernfamilie u.a. in der Alleinerziehenden-Familie sowie in Patchwork-Familien (vgl. Andresen et al. 2018: 1). Die Sozialisationsbedingungen im familiären Kontext sind relevante Aspekte, welche die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen unterschiedlich beeinflussen. Nicht zuletzt ist der Blick auf die soziokulturellen Tätigkeiten und Interessen von Kindern und Jugendlichen zu richten. Wie verbringen junge Menschen ihre (freie) Zeit? Welchen Hobbies gehen sie nach und inwiefern nutzen sie ihr Wohnumfeld? Der Alltag von Kindern ist unter anderem geprägt von sportlichen und kulturellen Tätigkeiten, sowohl innerhalb der Familie als auch an außerfamiliären Orten, wie zum Beispiel in Jugendkunstschulen und in Sportorganisationen (vgl. MFKJKS 2016: 20). Außerdem nutzen Kinder den öffentlichen Raum, wie Parkanlagen oder Wohngebiete, und verbringen dort selbstorganisiert ihre Freizeit (vgl. MFKJKS 2016). Zu beliebten Freizeitbeschäftigungen von Jugendlichen zählen neben dem Treffen von Freund:innen die Nutzung von (digitalen) Medien (Musik hören, im Internet surfen, Serien schauen, soziale Medien nutzen etc.), Sport treiben, aber auch nichts tun/chillen und Bücher lesen (vgl. Albert et al. 2019: 214). Diese Freiräume, also Zeit außerhalb von institutionellen formalen und non-formalen Kontexten, sind besonders für Heranwachsende unverzichtbar. Das selbstbestimmte Agieren in öffentlichen aber auch digitalen Räumen eröffnet jungen Menschen Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie Gelegenheiten für Sozialisationsprozesse in der Begegnung mit Peers (vgl. AGJ 2016).

Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind heute auch Medienwelten. Nahezu alle Haushalte sind mit einer Vielzahl an Medien ausgestattet; Grundschulkinder nutzen mediale Angebote wie das Fernsehen, Streaming-Angebote oder kommunizieren via Social Media (vgl. mpfs 2018a: 84). Auch junge Menschen ab 12 Jahren wachsen in Haushalten auf, die mit einem breiten Medienrepertoire ausgestattet sind; Smartphone, Computer/Laptop und Internetzugang sind in fast allen Familien vorhanden. Das Internet bzw. das Smartphone als „Allzweckgerät“ (Albert et al. 2019: 322) werden in erster Linie zur Kommunikation, dicht gefolgt von Unterhaltung aber auch zur Informationsgewinnung genutzt (vgl. mpfs 2018b: 73). Die Digitalisierung verändert die Erfahrungen in vielen Lebensbereichen und bietet eine Vielzahl an neuen medialen Möglichkeiten, bis hin zu einer Augmentierung des Wirklichkeitsempfindens junger Menschen. Analoge und digitale Lebenswelten verschränken sich und verschmelzen zunehmend. Um einen Einblick in eine Lebenswelt zu erhalten, liegt es daher nahe, der Mediensozialisation sowie den digitalen Räumen der Kinder und Jugendlichen Beachtung zu schenken und ihre Potenziale für eine lebensweltorientierte Bildung zu heben.

Mit Blick auf Jugendliche werden im Rahmen der Jugendstudie des SINUS-Instituts sieben verschiedene Modelle von Lebenswelten erstellt (Traditionell-

bürgerliche, Postmaterielle, Expeditiv, Adaptiv-pragmatische, Experimentalisten, Konsum-Materialisten und Prekäre) (vgl. Calmbach et al. 2020: 45). Gemeinsam ist diesen sehr unterschiedlichen „Typen“ von Lebenswelten, dass soziale Werte wie Familie, Freund:innen, Treue sowie Toleranz hoch im Kurs stehen. Aber auch individualistische Absichten, wie Leistung und Selbstbestimmung sind den jungen Menschen allgemein wichtig. Weitere lebensweltspezifische Werte, die betont werden, sind zum Beispiel Tradition, Bildung, Diversity, Multikulturalismus und Kreativität (vgl. Calmbach et al. 2020: 30). Im Sinne der beschriebenen Individualität von Lebenswelten muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen nicht kategorisieren lassen. Die Ergebnisse der Studie können daher lediglich eine Orientierung geben, welche Werte und Lebensstile aktuell die junge Generation prägen (können). Im Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung

Bei der Erkundung von Lebenswelten sind z.B. soziale Beziehungen, Medienwelten, soziokulturelle Tätigkeiten und Interessen in den Blick zu nehmen. Die Lebenswelten sind vielfältig, verändern sich stetig und sind geprägt von diversen Wertvorstellungen.

NRW wird zusammenfassend für die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen betont, dass diese „offener, pluraler, individueller, vorläufiger“ (MFKJKS 2016: 56) werden. Lebenswelten sind nicht gleichbleibend, sondern verändern sich je nach Lebensalter und -situation. Das verlangt von pädagogisch Tätigen eine kontinuierliche Aufmerksamkeit und Offenheit gegenüber jedem einzelnen Kind und Jugendlichen.

4. Lebenswelten als Ressourcen wahrnehmen

Bildung als Kernelement von Schule orientiert sich spezifisch an einem „idealistische[n] Bildungsverständnis, welches durch akademische Vorstellungen von Bildung geprägt ist“ (Dalhaus 2011: 122). Das Prinzip von Leistung als grundlegendes Kriterium basiert in diesem Sinne auf den individuellen Fähigkeiten von Schüler:innen, jedoch unabhängig von ihrem lebensweltlichen Erfahrungswissen (vgl. Dalhaus 2011: 122). Sowohl in der Schule, als auch in der Lebenswelt werden notwendige Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags und gesellschaftlicher Anforderungen erlernt.

Das Verbinden bzw. der Einbezug von Lebenswelt in der Ganztagsbildung kann nach Dalhaus auf zwei Ebenen als gewinnbringend beschrieben werden: Im Bereich der sozialen Kompetenzen „werden soziale Fähigkeiten, z. B. anderen Menschen emotionale und materielle Hilfestellungen und Unterstützung anzubieten, entwickelt“ (Dalhaus 2011:127). Auf der personalen Ebene werden Kompetenzen „wie etwa die Fähigkeit, Handlungssituationen auf die eigenen Wünsche und Bedürfnisse hin wahrnehmen und beurteilen zu können, ausgebildet“ (Dalhaus 2011: 127).

Die Entwicklung dieser Kompetenzen in der Ganztagsbildung aufzugreifen, stellt ein kind- und jugendorientiertes Handeln und gleichzeitig eine Unterstützung zur Bearbeitung schulischer Anforderungen dar. Im Erlernen sozialer, vor allem aber personaler Kompetenzen bieten sich durch das Sichtbarmachen von Lebenswelten Möglichkeiten, Reflexionsanlässe zu schaffen und Diversität zu unterstützen. Diese Überlegungen stehen unter der Prämisse, dass unabhängig von der institutionellen Einbettung durch den Ganzttag, lebensweltliche Aspekte von Schüler:innen am Ort Ganztagschule verstärkt hervortreten (vgl. Böhnisch 2018: 104). In der lebensweltorientierten Perspektive werden diese aufgezeigt und im Sinne einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung nutzbar gemacht. Durch den Einbezug von familiärem und soziokulturellem Erfahrungswissen, werden zum einen die Ressourcen der Schüler:innen genutzt und zum anderen die Vielfalt bzw. Diversität sichtbar gemacht. Eine solche Kontextualisierung kann sowohl Lehrkräften in der Ausgestaltung ihrer pädagogischen Tätigkeit helfen, als auch Schüler:innen einen Rahmen bieten, die eigenen Erfahrungen vor dem Kontext anderer zu reflektieren, um Verständnis zu schaffen und gleichzeitig Unterstützung in ebendieser Unterschiedlichkeit zu erfahren (vgl. Thiersch 2015: 334).

Die Einbindung der Erfahrungen aus den lebensweltlichen Bereichen der Kinder und Jugendlichen trägt zur Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen bei.

Des Weiteren verlagern sich auch Freundschaften und Peerkultur in den Raum Schule bzw. wirken sich auf die Ganztagsbildung aus (vgl. Lange 2014). Wissen über Gleichaltrigenkultur, Praktiken der Aneignung von analogen wie virtuellen Räumen und Peernetzwerken sind elementar zum besseren Verständnis der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (vgl. Lange 2014: 152). Hier zeichnet sich ein doppelseitiger Nutzen ab; während das Fördern von Peerkultur am Ort Schule die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt (vgl. ebd.: Lange 2014: 146 ff.), können Lehrkräfte sich bspw. Peernetzwerke und Erfahrungswissen in Bezug auf Medienwelten in der kind- und jugendorientierten Gestaltung von Ganztagsbildung zu Nutzen machen. Freundschaftliche Beziehungen können zudem dazu beitragen, die emotionalen und sozialen Kompetenzen von Jugendlichen zu verbessern (vgl. Schmalfeld 2013). Auch für Kinder gilt, dass Freundschaften und Peer-Beziehungen im schulischen Kontext eine Sozialisationsfunktion einnehmen (vgl. Deinet et. al 2018: 25).

5. Möglichkeiten der Öffnung von Ganztagschule zu den Lebenswelten

Nachfolgend werden Umsetzungsideen und Strategien aus zwei lebensweltlichen Bereichen beschrieben. Es werden fachliche Anregungen und Praxisbeispiele skizziert sowie Materialien vorgestellt. Es gilt, die bereits beschriebenen Aspekte,

wie zum Beispiel das Prinzip der Sozialraumorientierung oder der Alltagsnähe bei der Gestaltung lebensweltorientierter Ganztagsbildung zu beachten. Dafür können die im Ganztage Tätigen „vom ‚Rohstoff Realität‘ der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ausgehen, [...] den in sich heterogenen Eigen-Sinn der Heranwachsenden ernst nehmen, seine verdeckten Bedeutungen und Potentiale entschlüsseln und als Ausgangsbasis für Begleitung, Hilfen, Unterstützung und Veränderung produktiv machen“ (Bolay & Iser 2016: 144).

5.1 Medienwelten

Medienwelten als Lebenswelten sind mit Blick auf die Lebensweltorientierung von Ganztagsbildung von besonderer Bedeutung. In der Folge sollten sowohl Aspekte der Medienkompetenz und -bildung sowie der Mediendidaktik besonders in einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung fest verankert werden (vgl. Hugger 2020: 734).

Ein Beispiel sind sogenannte peer-to-peer-Projekte, mit dem Ziel Medienkompetenz durch Kinder und Jugendliche selbst zu fördern.⁵ Das Projekt Medienscouts stellt einen solchen Ansatz dar, in dem die Qualifikationen von Schüler:innen, z.B. in den Bereichen soziale Medien, Gaming oder soziales Lernen, genutzt und durch ausgewählte Formate in den Ganztage eingebunden werden. An einer ganztägigen Gesamtschule in Duisburg werden Medienscouts z.B. eingesetzt, um Unterrichtseinheiten für jüngere Schüler:innen durchzuführen.⁶

Ein ganztägiges Gymnasium in Aachen zeigt, wie die Nutzung neuer Medien nicht nur Motivation und positive Lernerfolge entstehen lässt, sondern aktiv Medienwelten von Kindern und Jugendlichen mitgestaltet. Durch die Einführung von Videokonferenzen mit Partnerklassen im Sprachunterricht kann zum einen der Unterricht authentischer gestaltet werden und zum anderen gleichzeitig eine länderübergreifende Verknüpfung über soziale Medien gefördert werden.⁷

Mit Blick auf diese Anforderungen lassen sich beispielhaft verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung beschreiben. Das Land NRW empfiehlt z.B. die Umsetzung des Medienkompetenzrahmens NRW. Alle Schulen in NRW sind außerdem verpflichtet ein schulinternes Medienkonzept zu erarbeiten; hierfür soll der Medienkompetenzrahmen die Grundlage bieten. In den einzelnen Bezirksregierungen angesiedelte Medienberater:innen können bei Bedarf sowohl auf der kommunalen Ebene wie auch auf der Einzelschulebene in Form von Beratung, Fortbildung oder auch Hilfe beim Aufbau von Netzwerken unterstützen.⁸ Dabei sollten die Kinder und Jugendlichen als Ex-

5 <https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/handlungsfelder/peer-to-peer-projekte.html>

6 <https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/praxis/best-practice-nrw/best-practice-nrw-006-peer-to-peer-an-der-heinrich-heine-gesamtschule-duisburg.html>

7 <https://www.youtube.com/watch?v=3ei9cXh65Jg>

8 <https://medienkompetenzrahmen.nrw/medienkonzept/>

pert:innen ihrer eigenen Lebenswelt sowie gleichzeitig als Expert:innen im Umgang mit digitalen Medien stets mit einbezogen werden. Im Besonderen der Umgang mit digitalen Medien bietet vielfältigste Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Umsetzung von Projekten und im Schulalltag.

5.2 Soziokulturelle Umwelt: Kulturelle Bildung

Befunde der Kindheits- und Jugendforschung zeigen, dass die kreative Beschäftigung in der Freizeit einen hohen Stellenwert für Kinder und Jugendliche hat (vgl. Gumz et al. 2019: 3).

Das Einbeziehen der soziokulturellen Umwelt von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von ganztägiger Bildung kann demnach über Projekte der kulturellen Bildung geschehen. Kulturelle Bildung bedeutet, „[...] sich kulturell auszudrücken und in der Welt zu platzieren, um sich als eigensinniges wie eigenständiges Subjekt zu präsentieren [...]“ (Gumz et al. 2019: 3). Sie umfasst viele ästhetisch-künstlerische Ausdrucksformen (Musik, Literatur, Medien, Theater, Tanz, Bildende Kunst, Architektur, Film, Fotografie, Video, Spielpädagogik, Zirkusarbeit) (vgl. Stute/Wibbing 2014: 2).

Gelingensbedingung für die Entwicklung von Kulturprojekten kann die Kooperation mit Einrichtungen und Angeboten kultureller Bildung sein (vgl. Stute/Wibbing 2014: 12): Der Verein Aktion und Kultur mit Kindern e.V. gestaltet die Ganztagsangebote an der Duisburger Gemeinschaftsgrundschule Vennbruchstraße⁹. Das Konzept der Offenen Ganztagsschule versucht, kulturpädagogische Projektarbeit in der Schule zu etablieren, indem mehrwöchige Projektphasen zu einem Leitthema stattfinden. Ein Schuljahr steht unter einem Leitthema, dessen Teilaspekte und Inhalte sich in den einzelnen Spielangeboten, in künstlerischen Workshops und offenen Werkstätten wiederfinden. So werden Workshops zu Jahresthemen wie „Vorwärts, rückwärts, seitwärts, ran – alles in Bewegung“ und „Analog & digital – vom Pinsel zum Pixel. Zwischen Urknall und Zukunftsmusik“ von Künstler:innen gemeinsam mit den Kindern durchgeführt und die Ergebnisse der Schulgemeinde vorgestellt.

Geeignete Kooperationen mit Bereichen aus der Kulturpädagogik ermöglichen einen kreativen Zugang zu soziokulturellen Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen.

Durch kulturpädagogische Arbeit kann ein kreativer Zugang zu Lebenswelten eröffnet und Vielfalt spielerisch sichtbar gemacht werden. Kinder und Jugendliche werden als Expert:innen ihrer Lebenswelt angesehen und können „eigene Handlungs-, Erfahrungs- und Deutungsspielräume in Bezug auf Kunst

⁹ <https://www.vennbruchschule.de/unsere-schule/offene-ganztagsschule/unsere-kooperationspartner-aktion-und-kultur-mit-kindern-ev.html>

und Kultur“ (KMK 2013: 3) entwickeln. Kulturelle Bildung kann dabei sowohl im außerunterrichtlichen Bereich angesiedelt sein, z.B. als AG oder Projekt, aber auch im Unterricht integriert werden.

Weiterführende Informationen und Materialien zum Thema Kulturelle Bildung sind:

- Das Landesprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen NRW“¹⁰ unterstützt Schulen im gebundenen Ganzttag dabei, kulturelle Bildung langfristig im Schulprogramm zu verankern.
- Das Sonderheft¹¹ „Kulturelle Bildung in der Schule“ zeigt auf, wie Ganztagschulen mit Künstler:innen sowie (Jugend-)Kultureinrichtungen zusammenarbeiten.
- Zudem beleuchten zwei Werkbücher die kulturelle Bildung im Offenen Ganzttag im Primarbereich sowie im gebundenen Ganzttag in der Sekundarstufe.¹²
- Auch ein kommunales Gesamtkonzept für kulturelle Bildung stellt die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in den Fokus, denn es geht um den Wohn- und Lebensort Kommune, also den sozialen Nahraum, in dem sich Kinder und Jugendliche bewegen. Hilfreiche Empfehlungen und Praxisbeispiele gibt das Themenheft der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW¹³.

Möglichkeiten, sich in einer Kommune mit den Lebenswelten auseinanderzusetzen, also die Perspektive von jungen Menschen in die kommunale Ganztagschulentwicklung einzubinden, bieten Formate wie Zukunftswerkstätten¹⁴. Es könnte in Erfahrung gebracht werden, ob Netzwerke oder Qualitätszirkel in der Kommune existieren, die sich mit der Weiterentwicklung von Ganztagsbildung beschäftigen. Um einen Zugang zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu bekommen, bietet sich in diesem Kontext z.B. eine Einladung der Landesschüler:innenvertretung oder der jeweiligen (Landes-)Jugendverbände und -ringe an.

10 <https://www.kulturellebildung-nrw.de/kulturagenten-nrw/>

11 <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/kulturelle-bildung-in-der-schule-sonderheft-schule-nrw/1658>

12 https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Werkb%C3%BCher/WERK-BUCH_05.01_Primarstufe.pdf
https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Werkb%C3%BCher/WERK-BUCH_05.02_Sek_I.pdf

13 https://www.kulturellebildung-nrw.de/fileadmin/uploads/PDF_Themenhefte/Themenheft_KGK_Screen.pdf

14 https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/3_Beteiligung/3.0_Starke_Kinder-und_Jugendparlamente/Methoden/Methode_10_ZUKUNFTSWERKSTAT.pdf

6. Resümee

Im Grundlagenerlass¹⁵ des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW wird betont, dass die Entwicklung der Persönlichkeit, der Selbst- und Sozialkompetenzen, der Fähigkeiten, Talente und Fertigkeiten im Rahmen von ganztägiger Bildung gestärkt werden sollen. Diese Ziele können durch das Einbeziehen der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie durch das Anerkennen von Unterschiedlichkeit erreicht werden, um Chancengerechtigkeit und eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung zu ermöglichen. Einen Einblick in die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu bekommen, ist über verschiedene Bereiche möglich, zum Beispiel über das Kennenlernen sozialer Beziehungen und familiärer Konstellationen, über die soziokulturelle Umwelt und das Gestalten der freien Zeit oder über die Medienwelten und virtuellen Räume der jungen Menschen. Für Fachkräfte kann dies zunächst bedeuten, eigene Haltungen und Prinzipien zu hinterfragen und sich auf die Perspektive von Kindern und Jugendlichen einzulassen:

„Zum Konzept der lebensweltlichen Öffnung gehört [...] die Veränderung des Rollenverständnisses, und dies bedeutet in Bezug auf Kinder und Jugendliche das Einbeziehen ihrer außerschulischen Interessen und Bedürfnisse und die Möglichkeit, ihnen eigenverantwortlich – auch im Rahmen der Ganztagschule – nachgehen zu können.“ (Steiner & Arnoldt 2012: 24)

In diesem Sinne ist auch die Bedeutung von Freiräumen im Kontext der Ganztagschule nicht zu vernachlässigen¹⁶. Die Öffnung zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen kann zudem über die Kooperation mit außerschulischen Bildungsorten gelingen. Einrichtungen z.B. der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verfügen über andere Zugänge zu ihrer Zielgruppe und können neue und andere non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten schaffen, als es im schulpädagogisch gerahmten Setting möglich ist. Stehen das Wohlergehen und die förderliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen im Mittelpunkt, sollte das Interesse für die Lebenswelten von Kindern

Um in der Ganztagsbildung eine lebensweltliche Öffnung zu erreichen, ist es nötig, die eigene Haltung als Fachkraft zu hinterfragen, außerschulische Bildungsorte einzubinden und die Offenheit für Themen und Interessen von Kindern und Jugendlichen konzeptionell zu verankern.

15 Vgl. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010 (ABl. NRW. 01/11 S. 38, berichtigt 02/11 S. 85): 12–63 Nr. 2 Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I

16 Zur Bedeutung von Freiräumen siehe Fachtext zu formaler, non-formaler und informeller Bildung (Kap. 3, S. 51–64)

und Jugendlichen als Prämisse für die Gestaltung kind- und jugendorientierter Ganztagsbildung verstanden werden.

Reflexionsfragen

1. Haben wir uns mit dem Fachkonzept der Lebensweltorientierung und seinen Prinzipien auseinandergesetzt?
2. Gehen wir mit den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch, um etwas über ihre Lebenswelten zu erfahren?
3. Haben wir eine Vorstellung davon, wie das familiäre und soziale Umfeld von den Kindern und Jugendlichen an unserer GTS aussieht (Wohnsituation, Erziehungssituation, Geschwister, Gleichaltrige etc.)?
4. Kennen wir die Medienwelten, in denen sich die Kinder und Jugendlichen bewegen und beziehen wir diese in unsere Arbeit ein?
5. Wissen wir, was den Kindern und Jugendlichen wichtig ist und welchen Freizeitbeschäftigungen sie nachgehen? Fördern wir die soziokulturellen Interessen der Kinder und Jugendlichen, z.B. durch kulturpädagogische Angebote?
6. Fließt unser Wissen über die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ein?
7. Nutzen wir unser Wissen über die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen zur konzeptionellen Weiterentwicklung unserer Ganztagschule?

Literatur

- AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) (2016): Freiräume für Jugend schaffen! Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. https://www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/user_upload/Freiräume_für_Jugend_schaffen.pdf
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2019): Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i4.06>
- Andresen, S./Neumann, S./Public, K. (2018): Zusammenfassung der vierten World-Vision-Kinderstudie. <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf>
- Becker, R. (2014): Entwicklung des deutschen Bildungssystems im Überblick. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/194145/ueberblick?p=all>

- Bertelsmann Stiftung (2019): Children's worlds +. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland Gütersloh.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2018): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Böhnisch, L. (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. Aufl. Weinheim und Basel.
- Bolay, E./Iser, A. (2016): Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und Basel.
- Boßhammer, H./Heinrich, D./Schröder, B. (2013): 10 Jahre offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen – Bilanz und Perspektiven. https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Bd26_web__2_.pdf
- Calmbach, M./Flaig, B./Edwards, J./Möller-Slawinski, H./Borchard, I./Schleer, Ch. (2020): Wie ticken Jugendliche? SINUS Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf
- Dalhaus, E. (2011): Bildung zwischen Institution und Lebenswelt. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 31, Nr. 2, S. 117–135.
- DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V.) (Hrsg.) (2009): Grundlagen für die Soziale Arbeit des DBSH e.V. http://www.dbsh-hessen.de/uploads/tx_xpctype-downloadssimple/Grundlagen_Soziale_Arbeit_DBSH.pdf
- Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Berlin und Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0btc>
- El-Mafaalani, A. (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln.
- Gumz, H./Rohde, J./Thole, W. (2019): Bildungslandschaften und Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/bildungslandschaften-kulturelle-bildung>
- Hilse-Carstensen, Th./Meusel, S./Zimmermann, G. (2019): Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion. Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. In: Hilse-Carstensen, Th./Meusel, S./Zimmermann, G. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion. Wiesbaden, S. 11–23. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23672-4_1
- Hopf, A./Stecher, L. (2014): Außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel, S. 65–78.
- Hugger, K.-U. (2020): Medien/Medienbildung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 727–739. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_54
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/2013-10-10-Beschluss_Kulturelle-Kinder-u-Jugendbildung.pdf

- Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung: eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemischkonstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie, Jg. 37, Nr. 2, S. 116–129.
- Lange, J. (2014): Peerkulturformen von Ganztagschüler/innen. In: Coelen, T./Stecher, L. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim und Basel, S. 143–154.
- MFJKS NRW (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016): 10. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kinder-und-jugendbericht_nrw_web_0.pdf
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2018a): KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2018b): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.
- Müthing, K./Razakowski, J. (2020): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020. So denken wir! Stimmungen, Meinungen und Trends von 9-14-Jährigen. https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/2020_Kinderbarometer.pdf
- Schilling, J./Klus, S. (2015): Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession. 6. Aufl. München und Basel.
- Schmalfeld, A. (2013): Peer-gerechte Ganztagschule? Eine qualitative Befragung von Jugendlichen zu ihren Freundschaften und Peerbeziehungen. Weinheim und Basel.
- Steiner, Ch./Arnoldt, B. (2012): Mehr als Lernen. Schulen kooperieren mit außerschulischen Partnern, um Ganztagsangebote zu realisieren. Wie verändert sich dadurch das Miteinander in der Schule? In: DJI Impulse, Jg. 99, Nr. 3, S. 22–25. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull99_d/DJIB_99.pdf [20.01.2023].
- Stute, D./Wibbing, G. (2014): Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung. Kulturelle Bildung online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung>
- Thiersch, H. (2015): Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung: Konzepte und Kontexte. Gesammelte Aufsätze. Weinheim und Basel.
- Thomas, P. M./Calmbach, M. (Hrsg.) (2013): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin und Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2971-1>

Sozialraumorientierung in der Ganztagschule: Konkrete (erste) Schritte

1. Der Sozialraum als Lebens- und Lernwelt

Um aufzuzeigen, wie die Sozialraumorientierung das pädagogische Profil der Ganztagsbildung im Kontext einer Ganztagschule konkret erweitern kann, wird im Folgenden ein fiktiver Entwicklungsprozess einer Ganztagschule beschrieben, in der sich die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte dem Thema Sozialraumorientierung annähern. Die Leser:innen können so verfolgen, wie ein Vorgehen in der Praxis verlaufen könnte und Ansätze auf ihre Ganztagsgrundschule bzw. ihre Ganztagschulpraxis einer weiterführenden Schulform beziehen. Abwechselnd zu dieser fiktiven Praxis folgen theoretische Ausführungen zu verschiedenen Aspekten der Sozialraumorientierung. Dieses exemplarische Vorgehen verbindet theoretische Begründungslinien entlang idealtypischer praktischer Umsetzungs- und Alltagsfragen. So soll dieser Text drei Funktionen erfüllen: Er soll (1) zur Begriffsschärfung im genannten Kontext beitragen und (2) über die Frage danach, was eine Orientierung am Sozialraum den Kindern und Jugendlichen „bringen“ kann (3) konkrete praktische Implementierungsgelegenheiten für Ganztagschulen herleiten.

Eine Ganztagschule befindet sich in einem Schulentwicklungsprozess und hat auf diesem Wege festgestellt, dass viele Lehr- und Fachkräfte zu ihrer Arbeitsstelle – der Schule – pendeln, sich wenig im Stadtteil auskennen und oft nicht wissen, wovon die Kinder und Jugendlichen sprechen, wenn sie aus ihrem Alltag erzählen. Deswegen setzt sich das Team aus Schulleitung, Ganztagsleitung, Lehr- und Fachkräften der Ganztagschule und der Schulsozialarbeit ein gemeinsames Ziel: „Wir möchten die Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen, um ihren Alltag besser zu verstehen.“ In der Überlegung, wie sie Kenntnis über Lebensbedingungen und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen erlangen können, stoßen die Schul- und Ganztagsleitung in der Recherche auf das Konzept der Sozialraumorientierung.

Zunächst stellt sich also die Frage, was unter dem Sozialraum zu verstehen ist. Ohne die wissenschaftliche Diskussion um den Begriff des Sozialraums hier

ausführlich wiederzugeben (s. hierzu Brüscheiler/Falkenreck 2019), lohnt sich ein Blick auf die Facetten dieses vielschichtigen Begriffs. Denn auch der Versuch eines praktischen Zugangs zum Sozialraum kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine Definition nicht ganz einfach ist. Wehmeyer beschreibt ihn als „örtliche, regionale und institutionelle Struktur eines Ortes, an dem Subjekte agieren und interagieren“ (2013: 49). Hiermit wird der starre Raumbegriff um kulturelle und soziale Aspekte erweitert und es wird deutlich, dass Raum und Mensch aufeinander wirken und voneinander geprägt werden. „Die Sozialraumperspektive befasst sich nicht primär mit den Objekten, also den ‚Orten‘ und ‚Plätzen‘, sondern mit den sozialen Verhältnissen, die den Raum konstruieren, den Beziehungen, sozialen Verhältnissen und Interaktionen im Raum“ (Wehmeyer 2013: 50). Hierüber öffnet sich auch ein Blick auf die verschieden verteilten Möglichkeiten, Räume (mit) zu gestalten und zu prägen: Wer wird wahrgenommen? Wessen Gestaltungsversuche werden als legitim und gewinnbringend anerkannt – und wer wird ausgeschlossen (vgl. Kessl/Maurer 2019: 178)? Somit muss auch das Verständnis des Sozialraums aus einer machtkritischen Perspektive betrachtet werden (hierzu ausführlich Kessl/Reutlinger 2019). Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in Bezug zu Räumen und der Aneignung dieser, sagt etwas über Kinder und Jugendliche aus. Das ist bspw. wahrzunehmen in dem eigenständigen (Um)Gestalten von Räumen (z.B. durch Graffiti) oder der Wahl des Raumes (z.B. Treffen an verbindenden Orten, auch digital). All dies sagt bei genauerer Betrachtung viel über die handelnden Kinder und Jugendlichen aus. Um hier über die Sensibilisierung für und die Analyse von sozialräumlicher Konstituierung auf die Ganztagsbildung schließen zu können, wird Sozialraum als gestaltbare „Lebens- und Lernwelt“ (vgl. Grimm/Deinet 2008: 8) – als Ressource – begriffen.

Sozialraum als Lebens- und Lernwelt unterstreicht, dass Kinder und Jugendliche sich ihren Sozialraum aneignen, sich in ihrer Umwelt alltagsnah bilden: Gezielt und begleitet oder unbewusst.

2. Die Öffnung von Schule

Der Raum lässt sich nicht vom sozialen Geschehen trennen, ist mit ihm verwoben und wird durch die in ihm handelnden Menschen angeeignet und ausgestaltet (vgl. Löw 2001: 264). Für die Konzipierung einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung über die „Öffnung von Schule“ (Grimm/Deinet 2008: 4) hin zu ihrem Umfeld, heißt das zunächst einmal, sich stärker auf die Kinder und Jugendlichen zu beziehen, um sich dann an ihrem Sozialraum orientieren zu können: „Man versteht grundsätzlich unter Sozialraumorientierung in der Schule und Jugendhilfe auch die konzeptionelle Ausrich-

tung von Angeboten [...] an den Bedarfen, Bedürfnissen, Lebensbedingungen und den Ressourcen von Kindern und Jugendlichen in Stadtteil und Schule“ (Deinet/Grimm 2008: 4).

Öffnung von Schule meint die Hinwendung von Schule zu ihrer Umwelt und das Einlassen der Umwelt in die Schule, bspw. über außerschulische Lernorte oder Kooperationspartner.

Der Einbezug von Orten, die für Kinder und Jugendliche wichtig sind, sie prägen und auch von ihnen geprägt werden, mitzudenken, ist ein wichtiger Schritt zur Anerkennung kindlicher und jugendlicher Lebensrealität. Denn die Orte und Räume, die Kinder und Jugendliche vorfinden, bieten ihnen bestenfalls vielfältige und anregungsreiche Bedingungen um sich (informell) situativ und interessengetrieben bilden zu können. Der Blick über die sprichwörtlichen Schulmauern einer Ganztagschule hinaus, kann „Möglichkeitsräume“ (Deinet 2014a: o.S.) für Kinder und Jugendliche freilegen in denen sie z.B. neue Verhaltensweisen erproben können, sich selbst in unbekanntem Situationen erfahren und sich im sozialen Gefüge positionieren. Die Kooperation einer Ganztagschule mit und die Nutzung von Angeboten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Stadtteil bspw. bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern, in dem es möglich wird, interessengetrieben z.B. sprachliche und motorische Kompetenzen (weiter) zu entwickeln. Z.B. dann, wenn Kinder und Jugendliche in diesen Räumen und an diesen Orten in interkulturellen Austausch kommen, eine (neue) Sportart ausprobieren oder sich für (neue) Themen aus ihrer direkten Lebenswelt begeistern. Finden diese Themen dann Eingang in die Gestaltung von Ganztagschule (z.B. über offene Angebote), ist ein erster konkreter Schritt hin zum sozialräumlichen Arbeiten einer Ganztagschule in dem Verständnis einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung getan.

Sozialraumorientierte Ganztagsbildung bedeutet, die individuelle Sicht von Kindern und Jugendlichen auf deren Handlungs- und Erfahrungsräume zu erkunden und in Konzeptionen einzubeziehen.

3. Begriffsbestimmungen zum Sozialraum

Die verschiedenen tätigen Professionen an der Ganztagschule sind sich in der Auslegung und der Praxistauglichkeit der Sozialraumorientierung uneins. Nach der Recherche verbinden die Beteiligten mit dem Begriff verschiedene Vorstellungen, die von einem reinen Analyseinstrument bis hin zum Sozialraum als Planungsgröße für Budgetierung von Leistungen der Jugendhilfe oder

die reine Suche nach außerschulischen Bildungsorten meint. Deswegen wird auch Kritik an dem „schwammigen“ Begriff laut, der in der Praxis wenig taugt. Das Ganztagsschul-Team einigt sich darauf, in Kleingruppen zu verschiedenen Interpretationen der Sozialraumorientierung zu arbeiten und trägt die Ergebnisse zusammen.

Das Verständnis sowie die Arbeit mit dem Begriff Sozialraum stellen sich in verschiedenen Zugängen unterschiedlich dar. Zur Einordnung sollen hier in Anlehnung an Spatscheck (2009), besonders vier Lesarten voneinander abgegrenzt werden:

- Sozialraumorientierung als „Instrument“ zur Bereitstellung und Budgetierung von Leistungen der sozialen Arbeit (z.B. Jugendhilfeplanung).
- Sozialraumorientierung als sozialgeographischer Erfassungsrahmen für besondere Bedarfe eines Stadtteils, der sich auf die Stadtteilentwicklung auswirkt (z.B. das ESF-Projekt „Soziale Stadt“).
- Sozialraumorientierung als eigenständiges Fachkonzept zur verbesserten Steuerung von Angeboten in Wohngebieten.
- Sozialraumorientierung als Wahrnehmen der subjektiven Lebenswelt und Sozialraum als gestaltbarer Aneignungs- und Bildungsraum von Kindern und Jugendlichen, in dem Lernprozesse stattfinden und (Partizipations-)Erfahrungen gemacht werden können.

Hier wird deutlich, dass der Sozialraum ebenso über eine Verwaltungslogik wie auch über eine Akteur:innenperspektive gebildet werden kann, die sich durchaus widersprechen können.

4. Sozialraum und Lebenswelten

Der Sozialraum sollte im Kontext von Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen heraus betrachtet werden und damit die subjektiven Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in den Fokus gerückt werden.

Die Akteur:innenperspektive bietet einen praktischen Zugang zur subjektorientierten Ganztagsbildung im Kontext von Ganztagschule. Hierbei ist die Ganztagschule aktiver Akteur in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und wird so selbst zu einem höchst relevanten Sozialraum, der auf Kinder und Jugendliche wirkt und den sie selbst mitgestalten.

Das Team erkennt besonders in der Definition einen Mehrwert, in welcher der Sozialraum aus der Akteur:innenperspektive als Lern- und Lebenswelt beschrieben wird. So wird es dem Team möglich, Kinder und Jugendliche ganzheitlich, über die Rolle ihres Schüler:innenseins hinaus, in ihren lebensweltlichen Kontexten wahrzunehmen. Wichtig ist, darin stimmt das Team

überein, den Ansatz mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen zu verstehen, denn nur so wird er für ihre Ganztagschulpraxis bedeutungsvoll und alle Beteiligten können einen Sinn darin erkennen, sich mit der Sozialraumorientierung auseinander zu setzen. Wie lässt sich der Sozialraum von Kindern und Jugendlichen also greifen und welche Ansätze eignen sich hierzu?

Neben privaten Räumen nutzen Kinder und vor allem Jugendliche öffentliche Räume in ihrem alltäglichen Leben. Der 15. Kinder- und Jugendbericht differenziert grundlegend nach (nicht institutionalisierten) „öffentlichen Räumen (öffentliche Plätze, [...], Parks, Spielplätze, [...] etc.), öffentlich zugänglichen verhäuslichten [halböffentlichen] Räumen ([...] Shopping Malls, Bahnhöfe etc.) sowie institutionalisierten öffentlichen Räumen (Sportanlagen, Vereinsräume, [...] etc.)“ (Nissen 1998, zitiert nach BMFSFJ 2018: 251). Hierbei sind deutliche Unterschiede zwischen ländlichem und städtischem Raum erkennbar und es sollte Beachtung finden, dass die Nutzung von Räumen je nach Altersgruppe stark variieren kann (vgl. BMFSJ 2018: 255 ff.). Zu den Orten des alltäglichen Nutzens und der Aneignung von Kindern und Jugendliche zählen darüber hinaus auch virtuelle Räume als Teil des sozialen Nahraums (vgl. Tillmann 2014: 273).

Virtuelle Räume sind durch die Digitalisierung geschaffene nicht materielle Räume der privaten oder öffentlichen Kommunikation. Sie sind Sozialräume die Kinder und Jugendliche jederzeit betreten oder verlassen können (vgl. Tillmann 2014: 273).

Der soziale Nahraum beschreibt das direkte soziale Umfeld eines Kindes oder Jugendlichen in dem sie:er sich tagtäglich bewegt.

Für die subjektorientierte Öffnung zum Sozialraum gilt grundlegend:

„Sozialräumliche Ansätze und Strategien beziehen sich [...] einerseits auf Orte, an denen Kinder und Jugendliche leben und aufwachsen, und andererseits auf die an diesen Orten sich spiegelnden und manifestierenden sozialen Verhältnisse und ihre Wirkungen auf die Bewohner(innen) und Nutzer(innen) dieser Orte.“ (Mack 2020: 1316)

Die Sozialraumorientierung richtet sich aber nicht nur an bestehenden Räumen und deren sozialen Konstruktionen aus, sondern betrachtet Kinder und Jugendliche als aktive Gestalter:innen der ihnen zu Verfügung stehenden Räume. Um zu verstehen, wie der Sozialraum mit der Entwicklung und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zusammenhängt, wurden verschiedene Modelle erstellt. Eines davon ist das Zonenmodell von Dieter Baacke (vgl. Deinet 2009a: 42). Nach diesem eignen sich Kinder und Jugend-

liche ihre Umwelt in immer größeren Zonen an. Damit erweitern sie auch ihren Handlungs- und Erfahrungsraum und erschließen nach und nach weitere Teile ihres persönlichen Sozialraumes. Als Zentrum werden die Familie und das Zuhause beschrieben, der sogenannte ökologische Nahraum sind die Nachbarschaft oder das Stadtviertel bis hin zur Zone der gelegentlichen Kontakte, wie zum Beispiel Freizeittouren. Trotz des weiterhin bestehenden Mehrwertes dieses Modells, ist es nicht mehr uneingeschränkt anwendbar auf heutige Lebensrealitäten. Durch veränderte Sozialisationsbedingungen und neue (digitale) Kommunikationsformen werden tradierte Vorstellungen von Raum oft aufgelöst (vgl. Deinet 2014b: 63).

Ein weiteres Modell stammt von Helga Zeiher, welches die Raumanneignung als eine Verinselung von Lebenswelten beschreibt (vgl. Grimm/Deinet 2008: 5). Das Modell wurde ursprünglich für das Leben in der Großstadt entwickelt, eignet sich aber auch, um Strukturen im ländlichen Raum zu beschreiben, (vgl. Grimm/Deinet 2008). Denn in ländlichen Räumen findet sich die beschriebene Distanz der Inseln untereinander auch häufig in den tatsächlichen lokalen Gegebenheiten wieder. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass der Wohnort die zentrale Insel bildet, von welcher aus sich Kinder und Jugendliche weitere Bereiche ihrer Umwelt einzeln erschließen. Als Inseln können zum Beispiel die Verwandtschaft, das Jugendzentrum, die Schule oder Orte in der Innenstadt beschrieben werden. Die Bereiche sind räumlich nicht miteinander verbunden, daher ist eine Form von Mobilität (z.B. öffentliche Verkehrsmittel, Fahrdienst der Eltern) nötig, um sich diese anzueignen.

Die beiden skizzierten Modelle zeigen anschaulich, wie sich die Erweiterung und Aneignung von Räumen durch Kinder und Jugendliche gestalten kann. Sie können – wenn auch nicht vollumfänglich – als Orientierung dienen, um sich mögliche analoge wie digitale Erfahrungsbereiche und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu erschließen. Eine Ausgrenzung „virtueller Kommunikationswelten“ (Tillmann 2014: 274) würde relevante Räume von Kindern und Jugendlichen vernachlässigen. Auch die virtuellen Räume werden von Kindern und Jugendlichen als Teil ihrer Lebenswelt wahrgenommen (vgl.

Sozialräume werden von Kindern und Jugendlichen – unabhängig ihres Alters – aktiv (mit-)gestaltet.

Alfert 2018: 530) und sollten daher im Verständnis des Sozialraumes nicht außer Acht gelassen werden. Die Eindrücke aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sind so vielfältig wie

die Lebenswelten selbst; dabei erübrigt sich im Empfinden eines Großteils junger Menschen die Trennung in analoge oder digitale Lebenswelten, da sie zunehmend ineinandergreifen und verschmelzen.

Das Team hat sich mit den konkreten Erklärungsmodellen und Ansätzen zur Sozialraumanneignung auseinandergesetzt und nun eine Vorstellung davon, was unter den Sozialräumen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen ist

und wie vielfältig sie gestaltet sein können. Die Lehr- und Fachkräfte konnten anhand der Modelle erkennen, dass spezifische Räume, wie zum Beispiel die Bushaltestelle, das Jugendzentrum, das Zuhause oder der Schulweg ganz unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden. Ihnen ist bewusst, dass nicht allen Kindern und Jugendlichen die gleichen Erfahrungsräume zur Verfügung stehen und Räume einem Wandel unterzogen sind. Sie finden auch bereits Beispiele für Schüler:innen ihrer Ganztagschule: Einige Jugendliche bewegen sich in digitalen Lebenswelten, v.a. social media (wie Instagram, youtube, Tiktok), haben allerdings auch den Schulhof ihrer Ganztagschule zum Dreh- und Angelpunkt ihrer Freizeit umfunktioniert. Hier verbringen sie viel Zeit – und hier verbinden sich auch digitale und analoge Lebenswelten.

5. Die Ressourcen im Sozialraum nutzen

Schule und besonders die Ganztagschule selbst sind Teil des Sozialraums. Auch Familie, Peergruppentreffen, die Arbeit von Vereinen usw. finden verstärkt am Ort Schule statt und „soziale Bezüge [entfalten sich] in ihr selbst“ (Böhnisch 2019: 13). Mit der Öffnung zum Nahraum bzw. der Orientierung am Sozialraum ist grundlegend verbunden anzuerkennen, dass Schule und Ganztagsbildung Teile des Sozialraums sind und beide Aspekte nicht voneinander getrennt betrachtet werden können (vgl. Böhnisch 2019: 13). Wird der Sozialraum als Lebenswelt begriffen, werden Kinder und Jugendliche von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften über ihre Rolle als Schüler:in hinaus wahrgenommen. Es rücken die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt und es entsteht ein Rahmen, in dem lebensweltliche Erfahrungen für Lehr- und Fachkräfte sichtbar und greifbar werden.

Das Erschließen von Ressourcen von Kindern und Jugendlichen ist zentraler Aspekt der Sozialraumorientierung. Wenn Ganztagschule an dem ansetzt, was Kinder und Jugendliche interessiert, betrifft und motiviert, kann Kindern und Jugendlichen die Einnahme einer aktiv mitgestaltenden Rolle im Ganztagschulalltag ermöglicht werden (vgl. Spatscheck 2014: 115 ff.).

6. Akteure und Kooperationen im Sozialraum

Nachdem das Team sich grundlegend über seine Auffassung von sozialräumlicher Arbeit verständigt hat, möchten es beginnen, den Sozialraum von Kindern und Jugendlichen ihrer Ganztagschule zu erforschen. Dafür erstellen die Lehr- und Fachkräfte gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen eine Übersicht darüber, welche Orte in ihrem Nahraum ihnen wichtig sind, welche Institutionen und Einrichtungen sie besuchen. Im Team tauschen sie sich

über mögliche Kooperationspartner in der Umgebung aus. Das Team möchte hierüber auch eruieren, an welchen Bildungsnetzwerken es sich beteiligen kann. Während dieser Entwicklungen wird den Beteiligten bewusst, dass sie sich bereits auf den Weg zur sozialräumlichen Arbeit begeben haben, denn Sozialraumorientierung ist ein fortlaufender Prozess, der seinen Anfang in der Auseinandersetzung mit ihm findet.

Um den beschriebenen Anforderungen an eine Sozialraumorientierung gerecht zu werden, empfiehlt es sich, Kooperationspartner und Netzwerke im Sozialraum zu erschließen. Denn, um das Ziel zu erreichen, eine an den Lebenswelten und dem Sozialraum orientierte pädagogische Arbeit in der Ganztagsbildung zu ermöglichen, ist die Ganztagschule auf die Perspektive und die Kenntnisse weiterer Partner angewiesen (vgl. Wehmeyer 2020: 136).

Das Gewinnen verlässlicher Kooperationspartner ist notwendig, um eine sozialräumliche Ausrichtung und die konstante Arbeit im Sozialraum zu ermöglichen. Dabei gilt es zuerst Rahmenbedingungen zu vereinbaren, Zuständigkeiten abzustecken und eine gemeinsame Idee dazu zu entwickeln, was für die Kinder und Jugendlichen des Stadtteils, der Stadt bzw. des Dorfes von Belang ist. Hierüber kann eine Zusammenarbeit entwickelt werden, die konsequent Querschnittsthemen von Kindern und Jugendlichen zum Anlass ihrer Kooperation nimmt und nicht bspw. (nur) organisatorische, institutionelle Angelegenheiten. Zur Ausgestaltung von Kooperation im Ganztage bietet die Broschüre „Kooperationen vereinbaren – Eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von Kooperationsvereinbarungen im Ganztage der Sekundarstufe I“¹ der SAG NRW eine Unterstützung.

Den Zugang zu Netzwerken im Sozialraum der Ganztagschule und den ersten Kontakt zu möglichen Partnern für Ganztagschulen, können unter anderem „Kommunale Qualitätszirkel“ schaffen. Diese Qualitätszirkel setzen sich i.d.R. aus schulischen und kommunalen Vertreter:innen, Vertreter:innen der OGS-Träger sowie weiteren Akteur:innen des Ganztags zusammen. Die Zusammenarbeit dient generell der Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen in einer Kommune.² In der Kommunikation mit Akteur:innen aus dem Sozialraum können aber auch wichtige Themen aus diesem heraus behandelt werden. Hier entsteht die Möglichkeit, das was Kinder und Jugendliche bewegt, über Institutionen hinaus zu kommunizieren. Es können Querschnittsthemen und Interessen der Kinder und Jugendlichen aus ihrem Sozialraum aufgenommen werden und bspw. abgestimmte Angebote geschaffen werden, die konkrete Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen aufgreifen. Hierzu sollte der Qualitätszirkel die sozialräumliche Struktur widerspiegeln, also außerschuli-

1 https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Bd25_Web.pdf

2 <https://www.ganztag-nrw.de/vernetzung/qualitaetszirkel/>

sche Bildungsorte und -partner mitdenken und Zusammenarbeit anregen (vgl. Heinrich/Lepers 2014: 63).

Als weitere Möglichkeit der vernetzten Zusammenarbeit sind die regionalen Bildungsnetzwerke NRW zu nennen, die dabei unterstützen, „verlässliche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen“ (Stern/Reichel 2014: 16) in kreisfreien Städten und Kreisen aufzubauen. Ausgewiesenes Ziel ist es, dass alle Bildungspartner in der kreisfreien Stadt oder dem Kreis voneinander wissen.³ Die regionalen Bildungsnetzwerke sind ein Beispiel dafür, wie über die (Ganztags-)Schule hinaus, auf kommunaler Ebene gemeinsam Bildungslandschaften gestaltet werden können.⁴

Bildungslandschaften entstehen, wenn in einer Kommune/in einem Sozialraum die im Bildungsbereich tätigen Akteur:innen (z.B. Schulen, Jugendhilfe, soziokulturelle Einrichtungen, Vereine, usw.) zusammenarbeiten, um mehr Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche zu schaffen.

Das Konzept der Bildungslandschaft lässt sich „auf der Grundlage der Kooperation von Bildungseinrichtungen in einem Planungsraum“ (Deinet 2020: 1301) beschreiben. Bildungslandschaften beziehen Orte non-formaler und informeller Bildung ein (vgl. Deinet 2020: 1302), also auch solche die ggfs. aus der Perspektive erwachsener Akteur:innen zunächst nicht als explizite Bildungsorte wahrgenommen werden, wie bspw. Skatehallen mit kulturellem Angebot. Die Ganztagschule als Teil der Bildungslandschaft soll dabei verstanden werden als ein Ausgangspunkt von Bildung, der sich als Bildungsort zum Sozialraum hin öffnet und im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffes sowie einer „Grundausrichtung hin zu den Lebenswelten der im Sozialraum lebenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen“ (Brüschweiler/Falkenreck 2019: 425) agiert. Die Schule ist in ihren Eigenschaften ein überaus wichtiger Teil der Bildungslandschaft. In einer sozialräumlich orientierten Bildungslandschaft spielen allerdings nicht nur schulische Einrichtungen, sondern besonders die Kinder- und Jugendhilfe eine bedeutsame Rolle (vgl. Deinet 2010: o.S.). Insgesamt können „Institutionen und Initiativen aus den Bereichen Bildung, Jugend, Soziales, Wirtschaft, Kultur, Gesundheit, Sport, unter Einbezug gesellschaftlicher Gruppen und Verbände, Gewerkschaften, Kirchen und Vereine“ (Mack 2020: 1312) wichtige Partner sein. In der sozialräumlichen

In der sozialraumorientierten Arbeit werden die Perspektiven und Kenntnisse weiterer Partner einbezogen. Dies kann durch die Kooperation mit außerschulischen Bildungspartner:innen, in regionalen Bildungsnetzwerken oder durch die Vernetzung in Bildungslandschaften realisiert werden.

3 <https://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Startseite/>

4 https://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Material/quer_gedacht-gut_gemacht.pdf

Bildungslandschaft finden demnach der „Subjektbezug und die Orientierung an den Bedürfnissen der AdressatInnen“, „die individuellen Bildungsbiografien“, „die Erleichterung bildungsbiografischer Übergänge“ (Heinrich 2020: 1346), ein „umfassende[s] Bildungsverständnis“ (Heinrich 2020: 1347) sowie der Aspekt des Raums als „Gestaltungsdimension“ (Heinrich 2020: 1347) Beachtung. Eine solche Vernetzung als Grundlage einer sozialräumlichen Ausrichtung des Ganztags bietet die Chance, Sozialraumorientierung institutionell und nachhaltig zu implementieren.

7. Den Sozialraum gemeinsam erkunden: Methoden

Im Verständnis einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung steht das Wahrnehmen und Aufgreifen von Kind- bzw. Jugendthemen im Zentrum der Kooperationen. Indem Themen, Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen den Kooperationsanlass bieten, wandelt sich die institutionenfokussierte in eine kind- und jugendfokussierte Perspektive und institutionelle Grenzen können überwunden werden.

Das Team der Ganztagsschule möchte nun noch konkreter werden und vor allem die Kinder und Jugendlichen stärker in den Erkenntnisprozess einbeziehen. Denn wenn es um deren Sozialräume und Lebenswelten geht, ist es unumgänglich, die Perspektive der jungen Menschen zu ergründen. Daher werden verschiedene Methoden in den Blick genommen, die sich zur gemeinsamen Erkundung des Sozialraumes eignen.

Im Arbeitsverständnis einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung sind die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen Ausgangspunkt einer angewandten Sozialraumorientierung. Der hohe Stellenwert des Sozialraums lässt sich altersübergreifend für alle Kinder und Jugendlichen begreifen. So können sozialräumliche Methoden nicht nur mit älteren Kindern oder Jugendlichen, sondern bereits mit sehr jungen Kindern, wie z.B. in der Kita, angewendet werden (vgl. Deinet 2009b: 13). Methoden wie die Stadtteilbegehung, Institutionenbefragung, fotografische Streifzüge oder subjektive Landkarten können dazu beitragen, Informationen zu den Lebenswelten und -orten von Kindern und Jugendlichen zu erhalten. Zudem werden Kinder und Jugendliche „als Expert/innen ihrer Lebenswelten in den Prozess aktiv einbezogen“ (Deinet 2020: 1307), indem Fach- und Lehrkräfte sie beim Agieren im Sozialraum begleiten (vgl. Deinet 2020).

Grundlage eines realistischen Bildes des Sozialraums ist ein offener Prozess, in dem Kinder und Jugendliche die Möglichkeit bekommen, ihre tatsächlichen und mitunter ganz eigenen Eindrücke einzubringen. Für einen solchen Prozess bieten sich konkrete Methoden an, die von Deinet und Grimm (2008)

bereits in Heft 8 der Schriftenreihe „Der GanzTag in NRW“⁵ und aktuell auch in „Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder“ (Deinet 2018) veröffentlicht wurden. An dieser Stelle folgt eine Kurzbeschreibung einer Auswahl von Methoden:

Nadelmethode

- Es wird nach bestimmten Orten und deren Bedeutung für Kinder und Jugendliche gefragt. Mit der aktivierenden und partizipativen Methode werden auf Stadt(teil)karten verschiedene Orte visualisiert. Dies geschieht über das Setzen von Stecknadeln auf der Stadt(teil)karte. So werden Strukturen von Lieblingsorten Rückzugsorten, Treffpunkten, sicheren Orten, angstbesetzten Orte, gefährlichen Orten, vertrauten Orten, sichtbar.
- So entsteht ein Einblick in die (emotional) unterschiedlich besetzten Orte der Kinder und Jugendlichen.

Stadtteilbegehung

- Die subjektive Sicht auf alltägliche Orte im Umfeld der Kinder und Jugendlichen kann durch eine Stadtteilbegehung sichtbar gemacht werden, in der die Kinder und Jugendlichen selbst als Expert:innen die Begehung anleiten.
- Wichtige Aufenthaltsorte, Wege, Abkürzungen und Nischen werden sichtbar und können zudem noch fotografisch erfasst werden (z.B. mit dem Smartphone oder einer Digitalkamera). Über die Frage nach dem Mehrwert von Orten und Wegen, die Kinder und Jugendliche nutzen, können ihre Bedürfnisse, Ressourcen, Kompetenzen, Talente und Vorlieben sichtbar werden und Eingang in den Bildungsalltag junger Menschen finden.

Zeitbudgets

- Die Methode macht transparent, wie die Kinder und Jugendlichen ihre Tageszeit verbringen und gibt so Aufschluss darüber, wie sich ihr Alltag gestaltet. Ob Verpflichtungen oder frei verfügbare Zeit: Oft generieren sich Zeiten und Abläufe um Räume und Orte, die sozial erlebt und gestaltet werden.
- Für die Durchführung wird ein Wochenplan erstellt oder ausgefüllt, über den die Kinder und Jugendlichen mit den Fach- und Lehrkräften in den Austausch gehen.
- Es besteht die Chance, einen Einblick in das Privatleben zu erhalten und daher neue und unbekannte Seiten, Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen zu entdecken.

Die Ergebnisse der Auswertungen der Methoden tragen dazu bei, die subjektiven Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen sichtbar zu machen und damit eine näher an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ausgerichtete Ganztagsbildung zu gestalten. So können zum Beispiel bisher

5 Ein Download der Broschüre ist möglich unter: <https://www.ganztag-nrw.de/information/broschueren-ganztag-in-nrw/>

unbekannte Kompetenzen und Stärken von Kindern und Jugendlichen in unterrichtliche Lernprozesse integriert werden (vgl. Grimm/Deinet 2008: 9), die außerunterrichtlichen Angebote bedürfnisorientierter und attraktiver gestaltet werden und nicht zuletzt wertschätzende Beziehungen zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen entstehen. Vor allem aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen können neue bedeutungsvolle Beziehungen untereinander entstehen und das Gruppenbewusstsein der Klasse/des Kurses gestärkt werden (vgl. Grimm/Deinet 2008: 29). Auch die Erschließung von zusätzlichen Orten, die eine besondere Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen haben und im Rahmen von Ganztagsbildung genutzt werden können, kann ein Ergebnis der Sozialraumerkundung sein. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die Anwendung der Methoden Gelegenheiten für Beteiligung schafft. Kindern und Jugendlichen wird idealerweise aktive Mitbestimmung und Mit-

Konkrete Methoden ermöglichen es, die subjektive Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf ihren Sozialraum gemeinsam mit ihnen zu erkunden.

wirkung ermöglicht und somit ihre Selbstpositionierung und Selbstreflexion angeregt. Auch können so nachhaltige Selbstwirksamkeitserlebnisse geschaffen werden. Dies gelingt dann, wenn Themen und Ideen von Kindern und Jugendlichen von Lehr- und Fachkräften zum

Anlass genommen werden, den Bildungsalltag von Kindern und Jugendlichen weiterzuentwickeln.

Eine Erkundung des Sozialraums hat ggf. auch zur Folge, dass Akteur:innen entdeckt werden, die an der Gestaltung von Ganztagsbildung beteiligt werden können. Dadurch eröffnen sich neue Möglichkeiten der Kooperation mit außerschulischen Bildungspartner Grenzziehungen zwischen Schulgelände und Sozialraum werden ein Stück weit aufgelöst. Ganztagschule wird als ein (zentraler) Bildungsort verstanden, der nicht im „luftleeren“ Raum agiert. Vielmehr ist Ganztagschule ein überaus wichtiger Teil von Bildungsnetzwerken, die die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen, verstehen und Erkenntnisse verschränken. So können Kinder und Jugendliche eine Anerkennung ihrer Lebenswelten erfahren und insbesondere die Ganztagschule als einen „Resonanzraum“ erfahren (vgl. Maykus 2018: 25 ff.). Konkret heißt das, dass die lebensweltlichen Erfahrungen aus den Sozialräumen der Kinder und Jugendlichen in der Ganztagschule aufgegriffen werden und dort Gehör finden. Sozialraumorientierung in diesem Sinne ist ein fortwährender Prozess in der Verwirklichung von kind- und jugendorientierten Ganztagsbildungsarrangements, der einen offenen Blick auf die Umwelt erfordert und in dessen Zentrum die Wahrnehmung von Lebenswelten und -realitäten von Kindern und Jugendlichen stehen.

Das Team der Ganztagschule hat begonnen, sich umfangreich mit seinem Verständnis von Sozialraumorientierung auseinanderzusetzen und einen

„ersten Schritt“ hin zum Sozialraum der Kinder und Jugendlichen getan. Das Team erkennt, dass es über das Ergründen von Orten, die für Kinder und Jugendliche wichtig sind, die Kinder und Jugendlichen in zahlreichen Belangen besser verstehen kann. Hieraus erwuchs die Motivation, vorerst einem ausgewählten Thema, das die Kinder und Jugendlichen stark bewegt, im Rahmen einer offenen Diskussionsrunde in einer längeren Pause im Schulalltag, Raum zu geben. Eine Lehrkraft sowie eine pädagogische Fachkraft öffnen hierfür verlässlich jeden Montag einen Raum in dem sich alle, die sich beteiligen möchten, versammeln und austauschen können. Zu ausgemachten Problemlagen in ihrem Sozialraum finden die Kinder und Jugendlichen selbstständig Lösungen aus denen Handlungen folgen. Die Ganztagschule konnte darüber hinaus Bildungsorte von Kindern und Jugendlichen sowie mögliche Kooperationsmöglichkeiten im Nahraum der Ganztagschule entdecken. Erste konkrete Schritte auf dem Weg zur Etablierung einer sozialraumorientierten Ganztagsbildung sind gegangen.

Reflexionsfragen

Auf die „Theorie“ bezogen:

1. Haben wir ein gemeinsames Verständnis davon, was Sozialraum im Kontext von Ganztagsbildung bedeutet?
2. Kennen wir Methoden der Sozialraumerkundung, die wir gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen anwenden möchten?

Auf die Kinder und Jugendlichen bezogen:

3. Kennen wir Orte, an denen Kinder und Jugendliche wichtige Erfahrungen machen?
4. Wo halten sich die Kinder und Jugendlichen in unserer Ganztagschule gern/ungern auf und warum?
5. Wie lassen sich diese „Erfahrungsorte“ in die Planung von ganztägigen Bildungsprozessen zum Wohle der Kinder und Jugendlichen einbeziehen?

Auf die Ganztagschule bezogen:

6. Welche Bildungsakteur:innen gibt es in unserem Stadtteil/Quartier/Dorf?

7. Welche (außerschulischen) Bildungs- und Lebensorte kennen die Kinder und Jugendlichen in unserem Stadtteil/Quartier/Dorf?
8. In welchen Kooperationen und Bildungsnetzwerken im Sozialraum ist die Ganztagschule bereits aktiv und welche Kooperationen können darüber hinaus aufgebaut werden?

Literatur

- Alfert, N. (2018): Medien. In: Böllert, Karin (Hrsg.) (2018): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 527–552. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_2
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2018): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Böhnisch, L. (2019): Soziale Theorie der Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838551562>
- Brüschweiler, B./Falkenreck, M. (2019): Bildungsorte und Bildungslandschaften. In: Kessl, F./Reutlinger, Ch. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 419–434. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_27
- Deinet, U. (2009a) „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Ders. (Hrsg.) (2009): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–58. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91895-2>
- Deinet, U. (2009b): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–16. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91363-6>
- Deinet, U. (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. *sozialraum.de* 2(1). <https://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>
- Deinet, U. (2014a): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. *sozialraum.de* 6(1). <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxis-theorie-fuer-die-soziale-arbeit.php>
- Deinet, U. (2014b): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. <https://www.socialnet.de/materialien/attach/249.pdf>
- Deinet, U. (2020): Sozialraumorientierung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1299–1309. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_96
- Deinet, U./Gumz, H./Muscutt, C./Thomas, S. (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Berlin/Toronto. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0btc>
- Grimm, M./Deinet, U. (2008): Sozialraumorientierung macht Schule. Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/ISA-0113_GanzTag_8_2008_kptl.pdf

- Grimm, M./Deinet, U. (2009): Öffnung von Schule – Methoden sozialräumlich orientierter qualitativer Lebensweltanalysen und ihre Anwendungsmöglichkeiten in Unterrichtsprojekten. In: Deinet, U. (Hrsg.): *Methodenbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129–154. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91363-6_9
- Heinrich, A. J. (2020): Sozialräumliche Bildungslandschaften. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1337–1349. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_99
- Heinrich, D./Lepers, I. (2014): Kommunale Qualitätszirkel zur Unterstützung der Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Heinrich, D./Stötzel, J. (Hrsg.): *Ganztag im Bildungsnetzwerk*. 2. Aufl. Münster: Institut für soziale Arbeit e.V., S. 61–67.
- Kessl, F./Maurer, S. (2019): Soziale Arbeit. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessl, F./Reutlinger, Ch. (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–183. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_5
- Kessl, F./Reutlinger, Ch. (Hrsg.) (2019): *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2>
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mack, W. (2020): Bildungslandschaften. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1311–1322. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_97
- Maykus, St. (2018): *Praxis kommunaler Sozialpädagogik. Das Gemeinwesen der Stadt als Handlungszusammenhang: Leitstandards und Arbeitshilfen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Spatscheck, C. (2009): *Methoden der Sozialraum- und Lebensweltanalyse im Kontext der Theorie- und Methodendiskussion der Sozialen Arbeit*. <https://www.sozialraum.de/spatscheck-theorie-und-methodendiskussion.php>
- Spatscheck, C. (2014): Aneignungsprozesse gestalten und begleiten. Methodische und konzeptionelle Zugänge im sozialräumlichen Kontext. In: Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–125. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_5
- Stern, C./Reichel, N. (2014): Regionale Bildungsnetzwerke – Gemeinsam Bildung im Ganztag gestalten. In: Heinrich, D./Stötzel, J. (Hrsg.): *Ganztag im Bildungsnetzwerk*. 2. Aufl. Münster: Institut für soziale Arbeit e.V., S. 15–20.
- Tillmann, A. (2014): Medienaneignung als Raumbildungsprozess. In: Deinet, U./Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS., S. 259–272. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_17
- Wehmeyer, K. (2013): Wandel des Sozialraums und des aktuellen Raumbegriffes. In: Wehmeyer, K.: *Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten. Öffentliche Räume und informelle Treffpunkte aus Sicht der jungen Menschen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–58. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04278-3_4
- Wehmeyer, K. (2020): Sozialräumliche Perspektive der pädagogischen Arbeit an Ganztagschulen. In: Braches-Chyrek, R./Karsten, M.-E. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung. Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder*. Opladen u.a.: Budrich, S. 136–158. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fhv.13>

Individuelle Förderung – Chancen ganztägiger Bildung

1. Einleitung

Angestoßen von den Ergebnissen internationaler Schulleistungsstudien wie der PISA-Studie prägte das „Forum Bildung“ (eingerrichtet durch die Bundesländer-Kommission für *Bildungsplanung* und Forschungsförderung) durch seine Reformempfehlungen für das deutsche Bildungssystem im Jahr 2001 den Terminus „individuelle Förderung“. Seither stellt die individuelle Förderung eine zentrale Zielsetzung der bildungspolitischen Reformbemühungen hierzulande dar und zählt zu den Grundlagen schulpädagogischen Handelns. Diese Bemühungen sollen zur Vermeidung und zum Abbau von (Bildungs-)Benachteiligungen sowie dem Finden und Fördern individueller Potentiale, Begabungen oder Interessen bei Schüler:innen aller Jahrgangsstufen beitragen (vgl. Fischer et al. 2015: 19). Dabei geht es nicht nur um Herausforderungen, welche durch die Heterogenität der Schülerschaft entstehen. Vielmehr geht es darum, die subjektiven Perspektiven sowie Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenswelt und Biografie zum Ausgangspunkt einer bestmöglichen Förderung zu machen. Diese umfasst ein breites Spektrum zum Beispiel von Zusatzangeboten für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten, schnellerem Lerntempo, besonderen Begabungen, Potentialen oder Interessen (vgl. KMK o.J.).

Individuelle Förderung berücksichtigt die Lernpotentiale der Schüler:innen und schafft eine ganzheitliche Verbindung von formalen, informellen und nonformalen Angeboten.

Der massive Ausbau von Ganztagschulen in Deutschland birgt aufgrund eines erweiterten zeitlichen wie auch räumlichen Angebots sowie eines multi-professionellen Teams ein enormes Potential für die Umsetzung individueller Förderkonzepte in den Ganztagschulen. Darüber hinaus stellt eine Gestaltung der Schule als sozialen Ort die Chance und Herausforderung zugleich dar, „...Kindern und Jugendlichen, insbes. in benachteiligten Lebensverhältnissen, mit individuellen Schwierigkeiten und in riskanten Lebenslagen Wege zu Bildung zu eröffnen“ (Mack 2020: 265).

Umso mehr gilt es, angesichts der Auswirkungen der Covid-19-Pandemie, individuelle Lernausgangslagen und Lernstände, gleichzeitig aber auch individuelle Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder und Jugendlichen als eine Basis zur Gestaltung eines ganzheitlichen pädagogischen Schulkonzeptes anzusehen, um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit zu unterstützen (vgl. Fischer 2021).

Gleichzeitig wird dabei die Frage aufgeworfen, wie zukunftsrelevante Bildung gestaltet werden kann. Diese sollte aktiv, in sozialen Kontexten und bestenfalls ko-konstruktiv erworben werden und versteht Lernen als Erweiterung der Selbst- und Welterfahrung. Das pädagogische Personal (Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte und andere pädagogische Professionen) sind hierbei als Begleiter:innen der (Selbst-)Lernprozesse zu verstehen. Bildungsrelevante Potentiale der Ganztagschule liegen hierbei insbesondere in dem erweiterten Zeitrahmen und zentral im systematischen Einbezug der Kinder und Jugendlichen und ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten: Sie übernehmen Verantwortung für eigene Lernprozesse und erwerben Selbststeuerungskompetenzen im Sinn der Selbstaneignung der Welt (s. auch Kap. 3).

Im Folgenden wird zunächst das dem Text zu Grunde liegende tiefere Verständnis individueller Förderung erläutert. Anschließend werden Herausforderungen und mögliche Wege im Rahmen von ganztägiger Bildung aufgezeigt. Dabei steht die Frage im Fokus, wie individuelle Förderstrategien in einer kind- und jugendorientierten Ganztagschule zu einer möglichst erfolgreichen Verwirklichung von persönlichen (Lebens-)Zielen und Bildungschancen der Heranwachsenden beitragen können. Abschließend werden Anregungen gegeben und beispielhaft einige Praxiskonzepte vorgestellt.

2. Grundlagen und Begriffsklärung

2.1 Gestaltung von Bildungsprozessen: Individuelle Förderung in Ganztagschulen

Individuelle Förderung als Grundsatz ist in den Schulgesetzen der Länder in der Regel verankert. Häufig fehlt jedoch eine genaue Beschreibung dessen, was darunter verstanden wird und wie sie umgesetzt werden kann (vgl. Dumont 2018: 2). So hat laut dem nordrhein-westfälischen Schulgesetz jeder junge Mensch, unabhängig von seinem Geschlecht, seiner wirtschaftlichen Lage und Herkunft, das Recht auf schulische Bildung, Erziehung sowie individuelle Förderung (vgl. § 1 SchulG NRW). In der Bildungsforschung und Schulpraxis findet sich hierzu kein einheitliches Begriffsverständnis bzw. eine einheitliche Arbeitsgrundlage (vgl. Dumont 2018: 2, Fischer 2014). Vielmehr erfolgen in themenbezogenen Publikationen je nach Adressatenkreis unterschiedliche Definitionen sowie daraus resultierende Perspektiven für die je-

weiligen Personengruppen, Institutionen und/oder Organisationen¹. In der Konsequenz bedeutet dies, dass in der Praxis häufig Verunsicherung über die Möglichkeiten der Umsetzung besteht. Diese beziehen sich auf die Möglichkeiten zur Identifizierung von individuellen Stärken, spezifischen Unterstützungsbedarfen der Lernenden sowie auf die Entwicklung und Umsetzung passgenauer Förder- und Förderkonzepte (vgl. Bertelsmann Stiftung 2014: 1f.).

Die Definitionsbreite bedarf einer Verständigung im Team, um Ansätze individueller Förderung und selbstständigen Lernens zu entwickeln.

Übergreifend gibt es Gemeinsamkeiten in der Auslegung dessen, was individuelle Förderung meint, die für das dem Text zu Grunde liegende Verständnis herangezogen werden sollen. Zentral ist dabei, dass sich individuelle Förderung auf alle Schüler:innen bezieht, unabhängig von den jeweiligen Begabungen oder möglichen Differenzkategorien wie Geschlecht, Behinderung oder Herkunft. Es geht um den Ansatz, Kinder und Jugendliche ihren Fähigkeiten entsprechend bestmöglich zu fördern und zu fordern, ohne dabei ein Mittelmaß, an das sich alle Schüler:innen anpassen müssen, zu Grunde zu legen. So eine Art Durchschnittsschüler:in wird häufig dann herangezogen, wenn von einer vermeintlichen Homogenität der Lerngruppe ausgegangen wird (vgl. Vollstädt 2009). Eine solche Annahme kann in einer Schul- und Unterrichtskultur begründet sein, die aus der selektierenden Tradition des deutschen Schulsystems resultiert, beispielsweise durch die Unterscheidung verschiedener Schultypen. Sie ist jedoch hinlänglich widerlegt (Vollstädt 2009). Kinder und Jugendliche sind im schulischen Kontext nicht nur in ihrer Rolle als Schüler:innen zu betrachten. Sie bringen ihren individuellen Alltag, ihre biografischen Erfahrungen sowie unterschiedliche familiäre und personelle Ressourcen mit. Lehr- und Fachkräfte an Ganztagschulen sind gefordert, diese verschiedenen Lebenswelten wahrzunehmen, sie im Rahmen schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse anzuerkennen und als Basis für die Gestaltung ihrer Lernangebote für Kinder und Jugendliche zu machen (vgl. Bartnitzky et al. 2021).

Mit der Aufnahme der individuellen Förderung in die bildungspolitischen Reformen und Schulgesetze aller Bundesländer ging also auch ein Perspektivwechsel einher. Denn während traditionell oftmals der Überzeugung gefolgt wurde, dass sich Kinder sowie Jugendliche an das Schulsystem anpassen sollen, bedeutet individuelle Förderung konsequent gedacht, dass sich die (Ganztags-)Schulen im Kern an den Bedarfen und Bedürfnissen ihrer

Der in den Schulgesetzen verankerte Anspruch auf individuelle Förderung führt zu einem Perspektivwechsel mit Blick auf subjektive Bedürfnisse und objektive Bedarfe der Kinder und Jugendlichen.

¹ Unterschiedliche Begriffsverständnisse in wissenschaftlichen Diskursen werden von Dumont (2018: 5) in einer Tabelle gelistet.

Schüler:innen orientieren. Grundlage ist der lerntheoretische Erkenntnisstand, den Speck-Hamdan (2009: 174) wie folgt formuliert:

„Wir verstehen heute Lernen als aktiven Prozess der Konstruktion von Erkenntnissen und Vorstellungen. Diese gemäßigt konstruktivistische Vorstellung vom Lernen betont neben der Individualität des Lernens vor allem die Aktivität der Lernenden und die situative und soziale Einbettung von Lernprozessen.“

Der Blick des (pädagogischen) Fachpersonals soll auf das Individuum gelegt werden. Dies bedeutet zum einen, dass das tatsächliche Entwicklungsalter der jungen Menschen zu beachten ist, welches vom biologischen Alter abweichen kann (vgl. Bensel/Haug-Schnabel 2016: 6).

Zum anderen müssen entwicklungspezifische Aspekte des Lernens von Kindern und Jugendlichen intensiver in den Vordergrund gestellt werden. Den idealen Rahmen zur Umsetzung der Fördererlemente bietet dabei eine ‚Wohlfühlatmosphäre‘ möglichst ohne Unter- oder Überforderung (vgl. Largo 2010: 54). Diese Haltung wird ebenfalls von der OECD unterstützt. Diese stellt im Rahmenkonzept „Lernkompass 2030“ das „Well-being“ in das Zentrum einer gelingenden Kompetenzentwicklung von jungen Menschen (vgl. Schraml 2021).

Die in dem vorliegenden Sammelband diskutierten Themenfelder wie Lebensweltorientierung, Partizipation und Sozialraumorientierung können dementsprechend als zentrale Elemente individueller Förderung benannt werden (vgl. Vollstädt 2009). Im Rahmen multiprofessioneller Kooperation können darüber hinaus die jeweiligen Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und konzeptionell verankert werden. Die Ganztagschule bietet aufgrund ihrer Verbindung von formeller, non-formaler und informeller Bildung ein förderliches Setting, um individuelle Kompetenzentwicklung aller Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen (Vollstädt 2009). Im Folgenden wird genauer erläutert, wie individuelle Förderung im Rahmen von Ganztagschulen gestaltet werden kann.

Im Kern bedeutet individuelle Förderung, „jedes einzelne Kind und seine Lern- und Lebensbedingungen, [...] zum Ausgangspunkt der Gestaltung von Bildungsprozessen zu nehmen. Lebensweltorientierung wird zum Handlungsprinzip. Differenzierte Lernangebote, Arbeitsgemeinschaften, Sprachförderung, das Erlernen von Arbeitstechniken (Lernen lernen!), Förderung von Interessen und Neigungen, sozialen und kulturellen Lernens, Angebote bei besonderem erzieherischen Förderbedarf von Kindern und Jugendlichen sowie Gelegenheiten der Partizipation sind beispielsweise Elemente für individuelle Förderung“ (www.ganzttag-nrw.de/uploads/media/Kinder_foerdern_3.pdf).

2.2 Konzeptionelle Aspekte: Individuelle Förderung in der Ganztagschule

In Anlehnung an das oben beschriebene Verständnis von individueller Förderung bedarf es einer näheren Betrachtung der damit verbundenen Ziele und der Bedeutung entsprechender Konzepte für die Lernenden, denn „[i]ndividuelle Förderung entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen“ (Forum Bildung 2001: 7). Ganztagschulen nehmen hierbei eine besondere Rolle ein, da die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu traditionellen Halbtagschulen i.d.R. auf mehr räumliche, zeitliche, personelle und fachliche Ressourcen zurückgreifen können. Die Kinder und Jugendlichen können in vielfältiger Weise von qualitativ hochwertigen, außerunterrichtlichen Angeboten profitieren. Dies betrifft auch ihre fachlichen Fähigkeiten, wenn Leistungsverbesserung mit den Angeboten beabsichtigt ist (vgl. Konsortium StEG-Studie 2019: 2). Daher sind die konzeptionelle Gestaltung und Verankerung in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, dem weiteren pädagogisch tätigen Personal sowie außerschulischen Expert:innen eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende individuelle Förderung (vgl. Konsortium StEG-Studie 2019: 4). Außerschulische Kooperationspartner:innen aus dem Bereich der öffentlichen und Jugendhilfe, aus den Bereichen Sport und Kultur können zu einer facettenreichen Angebotsgestaltung beitragen. Die besonderen Chancen der Ganztagsbildung liegen in der Verbesserung der Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten aller Kinder und Jugendlichen. Die Vielzahl der Möglichkeiten individueller Förderung wird von Vollstädt (2009: 34–35) benannt. Durch das Mehr an Zeit, Raum und Personal:

- kann eine Veränderung „in Richtung selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen“ (Vollstädt 2009) erfolgen,
- können Lern-, Förder- und Entwicklungsangebote vielfältig und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechend gestaltet werden,
- kann ein veränderter Ganztagsschulalltag dazu genutzt werden, bestehende Unterrichtskonzepte aufzubrechen und durch förderlichere Formen von Lernarrangements ersetzt werden (z.B. jahrgangs- und fächerübergreifender Unterricht sowie Projektlernen),
- können Lebenswelt und Sozialraum in den Schulalltag einbezogen werden, wodurch bei den Interessen sowie Alltagserlebnissen der Kinder und Jugendlichen angesetzt werden kann.

Individuelle Förderung in der Ganztagschule verbindet Schul- und Sozialpädagogik und fußt auf einem gemeinsamen Konzept mit einer veränderten Lernkultur.

Zentraler Bestandteil der Konzeption ist, dass Unterricht und außerunterrichtliche Angebote miteinander verknüpft werden. So werden die „Grenzen“ zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik im Sinne der Bildung von Kindern und Jugendlichen fließender.

Chancen individueller Förderung im Ganztag

„Der Ganztag eröffnet neue Spielräume für soziales Lernen und praktisches Erproben und Erfahren. Außerschulische Partner bereichern das ganztägige Lernen und eröffnen vielfältige Möglichkeiten für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Spezifische Neigungen und Interessen der Kinder können verstärkt im Ganztagsangebot einen Platz finden. Auf lange Sicht kann Schule im Ganztag den individuellen Bedürfnissen der Kinder und der Entwicklung von Selbstwirksamkeit besser gerecht werden.“ (www.ganzttag-nrw.de/uploads/media/Kinder_foerdern_3.pdf)

Für die Umsetzung an der Ganztagschule ist es wichtig, ein gemeinsames Verständnis von individueller Förderung in den multiprofessionellen Teams zu entwickeln und grundzulegen.

„Ob man individuelle Förderung etwa als gleichmäßige Förderung für alle Gruppen (jeder erhält das gleiche Maß an Förderung) oder im Sinne einer unterscheidenden Gerechtigkeit (jeder erhält ein faires, d.h. ein unterschiedliches Maß) interpretiert, dürfte im Einzelnen viel Sprengstoff für Kontroversen bieten.“ (Wischer/Trautmann 2014: 114)

Ebenso diskutabel sind die Fragen, in welchem Verhältnis individuelles Fördern und Fordern zueinanderstehen oder wie neue Formen der Sicherung und Beurteilung von Lernerfolgen aussehen können (vgl. Dollinger 2014: 76).

3. Herausforderungen

Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung orientiert sich an den subjektiven Bedürfnissen und objektiven Bedarfen der Kinder und Jugendlichen sowie an den gesellschaftlichen Anforderungen, die an die jungen Menschen selbst aber auch an die Institution gestellt werden. Dementsprechend kann auch individuelle Förderung letztlich zu einem Spannungsverhältnis zwischen institutionellen Vorgaben und persönlichen Bedarfen und Bedürfnissen führen. Für den Unterricht liegen vielfältige Konzepte individueller Förderung vor. Um Kindern und Jugendlichen vielfältige, sowie individuelle Bildungschancen zu ermöglichen, bedarf es der abgestimmten Kooperation von Schule, Jugendhilfe und weiteren Partner:innen, die ihre je spezifischen Potentiale und Perspektiven in das Konzept Ganztagsbildung einbringen.

Folgende Ansätze individueller Förderung im Ganzttag gibt es dazu nach Dollinger (2014: 74 ff.):

- Stärkung von Stützelementen des Lernens als Basisvoraussetzung des Lern- und Leistungsverhaltens: Abbau hemmender Faktoren und Motivationssteigerung
- Abbau und Ausgleich von Lern- und Leistungsschwierigkeiten
- Vertiefung und Neuentdeckung von Interessen und Begabungsschwerpunkten
- Stärkung von Sozialkompetenz, Erlernen und Einhalten von Lebens- und Alltagsregeln, Verantwortungsübernahme, Demokratieförderung, Förderung der Selbständigkeit usw.

Für die Ausgestaltung individuellen Lernens ist ein breites Angebotspektrum erforderlich.

Grundlage dafür ist ein individualisierter Lern- und Leistungsbegriff, der auf Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist.

Als Anforderungen für die Ausgestaltung einer zukunftsfähigen Ganztagschule benennt der Grundschulverband (2020)² weitere Schritte. Neben der Verankerung des Kinderrechts auf Bildung soll die die Ganztagschule mehr Bildungsgerechtigkeit im Kontext eines demokratischen Schulsystems befördern und dies als selbstverständliche Aufgabe wahrnehmen. Außerdem soll sie allseitige Bildung in einer offenen, inklusiven Bildungseinrichtung und die Entwicklung eines Lernkonzeptes ermöglichen, „... das individuelles und gemeinsames Lernen miteinander verbindet“ (Hecker et al. 2020: 16). Bezogen auf die „Learnings aus Corona für ganztägige Bildung“ (Beutel 2021) muss/ soll der Aspekt betont werden, dass die Digitalisierung des Lernens für die Selbstbestimmtheit intensiv in den Blick genommen werden muss (Beutel 2021).

Leitideen für den Aufbau zukunftsfähiger Ganztagschulen sollten die Verankerung der Kinderrechte und das Schaffen von mehr Bildungsgerechtigkeit sein.

4. Unterstützungs- und Implementierungsmöglichkeiten

Leitgedanken für die Ausgestaltung der individuellen Förderung in der Ganztagschule sind die UN-Kinderrechtskonvention, demokratische Prinzipien sowie die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen³ (Prengel et al. 2017), die als Ausgangsbasis für eine wertschätzende Kultur ganztägigen Lernens genutzt werden können. Letztere formulieren konkrete Leitlinien für

² <https://grundschulverband.de/2020/>

³ <https://paedagogische-beziehungen.eu>

eine Orientierung an ethischen Prinzipien in Schulen und weiteren pädagogischen Einrichtungen (vgl. Prengel et al. 2017: 4):

„Gute pädagogische Beziehungen bilden ein Fundament dafür, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Darum soll mit den hier vorliegenden ethischen Leitlinien die wechselseitige Achtung der Würde aller Mitglieder von Schulen und Einrichtungen gestärkt werden. Die Leitlinien sollen Reflexion anregen und als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene dienen. Sie wenden sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens.

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.“

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen können zur Implementierung einer Kultur ganztägigen individuellen Lernens genutzt werden.

Insgesamt erfordern das Umsetzen der individuellen Förderung in der pädagogischen Praxis der Ganztagschule und die Etablierung einer Lernkultur sowohl schülerorientierte und aktivierende Ansätze in einer strukturierten Lernumgebung als auch eine stärkenorientierte För-

derhaltung der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte.

4.1 Lernzeiten – Veränderung der Lernkultur in Ganztagschulen

Insbesondere das Konzept der Lernzeiten bietet sich zur Verwirklichung von individueller Förderung in der Ganztagschule an, da es verstärkt auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ausgerichtet ist (vgl. Stötzel/Tabel 2012: 124). An gebundenen und offenen Ganztagschulen in NRW werden beispielsweise Hausaufgaben in ein Lernzeitenkonzept der Ganztagschule integriert, indem diese in einem verlässlichen Zeitraster sinnvoll auf den Vor- und Nachmittag verteilt werden (vgl. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010, BASS 12–63 Nr. 2).

Lernzeiten sind eine ganztagsschulspezifische Arbeitsform. Sie tragen dazu bei, die fachlichen und sozialen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen und die Stärken sowie die Selbstlernkompetenz zu fördern (vgl. Altermann et al. 2018: 104f.). Darüber hinaus sind sie auf die Verantwortungsübernahme der Lernenden ausgerichtet und schaffen Bedingungen, in denen die Kinder ihre Kompetenzen aktiv entwickeln und sich einbringen können. Dies kann nur gelingen, indem pädagogische Lehr- und Fachkräfte verantwortungsvoll zusammenarbeiten und die Lernenden dabei durch pädagogisches Handeln unterstützen. Gleichzeitig ändern sich das Selbstverständnis und die Rolle der Lehrenden: von der reinen Wissensvermittlung hin zu Lernbegleiter:innen.

Lernzeiten sind ein Schwerpunkt in den Handlungsfeldern individueller Förderung.

Beispiel: Gottfried-Kinkel-Grundschule Bonn

An der inklusiven ganztägigen Bildungseinrichtung Gottfried-Kinkel-Grundschule in Bonn ist anstelle klassischer Hausaufgaben ein kindorientiertes Lernzeitenkonzept im Vor- und Nachmittag eingesetzt. „Sie verstehen sich als Zeiten des Lernens auf den ganzen Tag bezogen und sind inhaltlich durch das Zusammenwirken von Schul- und Sozialpädagogik auf das veränderte Bildungsverständnis ausgerichtet“ (Eberhard 2021: 43–44). Die Lernzeiten am Nachmittag werden als FLiP („Fördern, Lernen, individuelle Projekte“) bezeichnet und von Lehrkraft und pädagogischer Fachkraft geplant und begleitet.⁴

„Dienstags bis donnerstags gestaltet das Klassenteam (Lehrkraft und PM (Anm.: pädagogische Mitarbeiter:in) die Lernzeit gemeinsam. Am Montag liegt die Verantwortung bei der PM des Kinderwerks Baronsky. In Absprache mit der Lehrkraft und in Anlehnung an Unterrichtsinhalte werden Themen und Inhalte durch vielfältige Zugänge vertieft. Wir tauschen uns immer wieder über ein gemeinsames Verständnis von ‚Lernen‘ aus (Üben; spielerisches und kreatives Lernen u.a.)“ (Eberhard 2021: 43–44).

Beispiel: Gesamtschule Münster-Mitte

Auch hier ist ein schuleigenes Konzept für ein Modell individualisierter Lernformen erarbeitet worden. Es finden an jedem Tag sogenannte „Lernbürozeiten“ statt, in denen die Kinder und Jugendlichen an individualisierten Aufgaben eigenständig arbeiten können.

Kernelemente des Konzeptes, die dem Prinzip des individualisierten selbstbestimmten Lernens folgen, sind die freie Wahl der Aufgaben, die

⁴ Weitere Informationen zum Konzept der Gottfried-Kinkel-Grundschule Bonn: <https://www.gottfried-kinkel-grundschule.de/von-hausaufgaben-zu-lernzeiten/>

Strukturierung des Arbeitsprozesses (inhaltlich und zeitlich) sowie die Dokumentation der Lernergebnisse z.B. in Form von Portfolios.⁵

„In den Lernbürostunden arbeiten die Schüler/innen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Dazu bearbeiten sie Lernpläne, die ihnen die Möglichkeit zur individuellen Auswahl von Aufgaben auf verschiedenen Niveaus geben und die sie in ihrem eigenen Lerntempo bearbeiten können. D.h., im Lernbüro findet vor allem konzentrierte Einzel- und Partnerarbeit zur Vertiefung der Inhalte in Mathematik, Deutsch und Englisch statt. Um die Schüler/innen optimal individuell fördern zu können sind diese Stunden oftmals doppelt mit Lehrkräften und/oder Praktikant/innen besetzt. Außerdem gibt es zahlreiche Förderangebote die zusätzlich im Lernbüro angeboten werden“ (s. FAQ-Liste der Schule).

4.2 Peer-Learning – eine bewährte Methode im Kontext individueller Förderung

„Lernen durch Lehren“ gehört aus neurodidaktischer Sicht zu den effektivsten Lernstrategien (vgl. Schirp 2015: 3). *Kooperatives Lernen* in Lerntandems bzw. in heterogenen Gruppen ist eine bewährte Methode und führt im Vergleich zur gemeinsamen Erarbeitung von Lerninhalten durch andere Sozialformen im Unterricht zu einer erhöhten Lernmotivation und darüber hinaus nicht zu schlechteren Leistungen (vgl. Brisson et al. 2017: 17).

„Positive Einflüsse zeigen sich vor allem auf das Fachwissen, die kognitive Entwicklung, schulische Leistungen und das schulische Selbstkonzept (z. B. Korner 2015; Sliwka 2003). Zudem unterstützen Peer-Mentoring-Programme die allgemeine Entwicklung aller beteiligten Schüler*innen und fördern das soziale Selbstkonzept, den Aufbau von Freundschaften und das Selbstwertgefühl (Wang & Odell 2002). Gleichzeitig kann sich die Etablierung von Peer-Mentoring-Programmen positiv auf das Klassen- und Schulklima, das individuelle Wohlbefinden, die Identifikation mit der Schule sowie die allgemeine Schulzufriedenheit auswirken (Denison 2000).“ (Brisson et al. 2017: 18)

Vor allem das Peer-Mentoring durch speziell ausgebildete, ältere Schüler:innen ist für den Ganzttag mit dem Mehr an Zeit, der erweiterten Personalstruktur sowie den potenziell offenen Unterrichtsformen besonders geeignet. Die *Peers* können jüngere Kinder und Jugendliche beim Lernen lebensnah unterstützen, wenn sie von der Schule auf ihre Aufgaben vorbereitet und kon-

5 Weitere Informationen zum Konzept der Gesamtschule Münster-Mitte: <https://gesamtschule-muenster.de/wp-content/uploads/2021/04/Schulprogramm21-01.pdf>

tinuierlich begleitet werden (vgl. Konsortium StEG-Studie 2019: 2). Eine gute Möglichkeit zur Umsetzung des Peer-Mentorings bieten jahrgangsübergreifende Gruppen gerade im Hinblick auf das differierende Entwicklungsalter (vgl. Bensel/Haug-Schnabel 2016: 6) der Kinder und Jugendlichen. Sie lernen voneinander, erleben sich als Vorbild für Jüngere, geben Rituale weiter, erfahren neue soziale Rollen und motivieren sich gegenseitig. Weitere Unterstützungsmöglichkeiten durch *Peers* stellen Mentorenkonzepte in Handlungsfeldern dar: z.B. Bewegung, Spiel und Sport, Pausengestaltung, Umgang mit digitalen Medien, Schulsanitätsdienst, kulturelle und naturwissenschaftliche Angebote sowie Streit-schlichter- und, Suchtpräventionsprogramme (weiterführende Tipps zum Einsatz von Mentorenprogrammen finden sich bei Brisson et al. 2017: 18).

Durch Peers können Kinder und Jugendliche voneinander und miteinander erfolgreich lernen.

Beispiel: *WirFürUns*-Konzept der Europaschule Rheinberg

„Im Konzept *WirFürUns* wird unseren Schülerinnen und Schülern tatsächliche Verantwortung im Ganztage der Europaschule Rheinberg übertragen im Sinne der Peergroupeducation, denn sie sollen dadurch in ihrer Selbstständigkeit gefördert und in der Verantwortungsübernahme gestärkt werden. Dem Konzept liegt ein humanistisches Menschenbild zugrunde, das den Kindern unterstellt, dass sie helfen möchten und dies auch können. Dieses basiert auf einem ‚humanistischem [sic] und optimistischem [sic] Menschenbild‘, d.h. der Mensch entwickelt Fähigkeiten ‚sich auf die ihm gemäße Art und Weise zu entfalten und dadurch dem grundlegenden Streben seines Organismus gerecht zu werden‘ (Hinte, 1990, S.49–50). Der Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft ist es unter anderem, den Lernenden zu unterstützen, Verantwortung zu übernehmen, Reflexionsfähigkeit, Solidarität und Toleranz zu üben, selbstbestimmt leben zu können und sich als Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Schulgesetz NRW 2006; Oelke 2005, S. 649–654). Des Weiteren fordert auch das Ministerium für Schule und Weiterbildung Referenzrahmen Schulqualität NRW, dass die Schule Demokratie-Lernen ermöglicht, ‚indem die Schülerinnen und Schüler – auch mit Blick auf eine in verschiedenen Gesichtspunkten heterogene Schülerschaft – reale Verantwortung in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten übernehmen‘ (Referenzrahmen, 2014, S. 41).

WirFürUns bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Peergroup-education (Module) ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und/oder die Lehrerinnen und Lehrer in bestimmten Bereichen (z.B. Medien, Aufsicht, Klassenfahrten sowie das System Schule (Verschönerungsarbeiten, Wartungsarbeiten PC, ...) unterstützen.

Folgende Vorteile bietet die Peergroup-Education:

- Jugendliche lernen leichter von anderen Jugendlichen (von Gleichgestellten)
- Tutoren erwerben selbst pädagogische Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Modelllernen
- Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für bestimmte Themen
- Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer
- Zertifizierung am Ende der Ausbildung⁶⁶

5. Resümee

Individuelle Förderung benötigt einen systemischen Ansatz, eine ko-konstruktive Didaktik und dialogische Diagnostik sowie die kollegiale Professionalisierung. Zudem erfolgt die Lernorganisation kooperativ, demokratisch und auf Grundlage eines weiten Bildungsbegriffs.

Individuelle Förderung stellt somit das Individuum als Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Entwicklungsbestrebungen. Besonders qualitativ hochwertige Ganztagsangebote können diesen Anspruch leisten, wenn das Mehr an Zeit und die erweiterten Handlungsmöglichkeiten konsequent an den Bedarfen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind. Voraussetzung ist, dass „Bildung für Alle“ Grundsatz eines qualitativ gestaltet Ganztags ist (vgl. Deutsche Schulakademie 2020). Dies bedarf einer stetigen Weiterentwicklung der Konzeption zur individuellen Förderung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen mit allen Beteiligten in multiprofessionellen Teams, um dem Anspruch gerecht zu werden, Bildungsbenachteiligung abzubauen sowie Chancengerechtigkeit zu ermöglichen.

Reflexionsfragen

1. Gibt es ein abgestimmtes Verständnis zwischen pädagogischen Lehr- und Fachkräften guter ganztägiger Bildung basierend auf einem weiten Bildungsbegriff?
2. Ist das Bild eines eigenaktiv lernenden Kindes/Jugendlichen handlungsleitend für die Ausgestaltung des Förderkonzeptes?
3. Wie werden Kinder und Jugendliche an der Ausgestaltung der eigenen Lernprozesse beteiligt?

⁶⁶ Weitere Informationen zur Europaschule Rheinberg unter: <https://europaschule-rheinberg.de/index.php/genauer-betrachtet/schwerpunkte/item/176-wirfueruns>

4. Gibt es einen pädagogischen Lern- und Leistungsbegriff mit pädagogischer Lern- und Leistungsbeurteilung?
5. Wie ist die multiprofessionelle Teamarbeit an unserer Ganztagschule gestaltet?
6. Was trägt zur gelingenden Kooperation bei?
7. Wie und wann reflektieren wir unser Konzept zur Individuellen Förderung?

Literatur

- Altermann, A./Lange, M./Menke, S./Rosendahl, J./Steinhauer, R./Weischenberg, J. (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/ TU Dortmund.
- Bartnitzky, /Hecker, U./Lassek, M. (2021): Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Beiträge zur Reform der Grundschule 134). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Bensel J./Haug-Schnabel G. (2016): Einschätzskala zur Kindeswohlgefährdung für Kinder im Schulalter (KIWO-Skala Schulkind). https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Fruehe_Hilfen/KiWo_skala/Bensel__Haug-Schnabel_Flehingen_2016_-_KiWo-Skala_Schulkind__Verschickversion_.pdf
- Bertelsmann Stiftung (2014): Podium Schule. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Podium_Schule_1_11_Indiv_Foerderung.pdf
- Beutel, S.-I. (2021): Learnings aus Corona für ganztägige Bildung. Vortrag auf der Online-Fachtagung BiG am 17. März 2021. https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/Dateien/News_Aktuelles/Digitale_Pra__sentation_Beutel.pdf
- Brisson, B./Heyl, K./Sauerwein, M./Theis, D./Fischer, N. (2017): Leitfaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. <https://doi.org/10.25656/01:15098>
- Deutsche Schulakademie (2020): Gute Schule bewährt sich in der Krise. Empfehlungen der Deutschen Schulakademie für eine Schule der Zukunft. <https://www.deutsche-schulakademie.de/aktuelles/gute-schule-bewaehrt-sich-der-krise>
- Dollinger, S. (2014): Ganztagschule neugestalten. Weinheim: Beltz.
- Dumont H. (2018): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 22, S. 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Eberhard, C. (2021): Corona hits Ganztagschule – Welche Chancen können wir aus dieser herausfordernden Zeit ziehen, um ein beziehungsreiches und inklusives Lernen weiter zu fördern? In: Radisch, F./Schulz, U./Züchner, I. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule, S. 237–256. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Fischer C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf>
- Fischer, C./Rott, D./Veber, M./Fischer-Ontrup, C./Gralla, A. (2015): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung, 3. Auflage. Bonn: Brandt.

- Fischer, N. (2021): Besser lernen? – Was die Ganztagschule mit Blick auf Bildung leisten kann. In: Davis, A.-M./Fischer, N./Mounajed, I./Tillmann, K.-J./Vogelsaenger, W. (Hrsg.): Friederich Jahresheft 39, Chance Ganztage, S. 14–17. Hannover: Friedrich.
- Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/1105/pdf/BLK_2001_Empfehlungen_des_Forum_Bildung_A.pdf
- Hecker, U./Lassek, M./Ramseger, J. (Hrsg.) (2020): Kinder lernen Zukunft – Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 150. Neu-Isenburg: Grundschulverband e.V. Frankfurt.
- KMK (o.J.): Individuelle Förderung. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung.html>
- Konsortium StEG-Studie (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) (Hrsg.) (2019): Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagschule. Frankfurt a.M. <https://doi.org/10.25656/01:19109>
- Largo R./Beglinger M. (2010): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper.
- Mack, W. (2020): Bewältigung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung, 2. Auflage, Band 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–268.
- Prenzel, A./Heinzel, F./Reitz, S./Winkelhofer, U. (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn: Rochow-Edition. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/Reckahner_Reflexionen.pdf
- Schirp, H. (2015): Lernaufgaben und Lernstrategien aus neurodidaktischer Sicht. Vortrag beim Forum Ganztagschule NRW am 30.09.2015 in Dortmund: https://www.ganztage-nrw.de/fileadmin/Dateien/Dokumente/Dokumentationen/Forum_Ganztage_2015/Vortraege/Prof_Schirp_Handout_Dortmund_Ganztage_30_09_15.pdf
- Schraml, P. (2021): Der Lernkompass 2030 zeigt, was Schüler*innen benötigen, um zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beizutragen. Der OECD Lernkompass 2030 – ein Rahmenkonzept für das Lernen. <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungsplusartikel.html?artid=1219>
- Speck-Hamdan, A. (2009): Bedingungen und Grundannahmen zur Entwicklung und zum Lernen. In: Bartnitzky, H./Brügelmann, H./Hecker, U./Heinzel, F./Schönknecht, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 174–175.
- Stötzel, J./Tabel, A. (2012): Lernzeiten in Ganztagschulen in NRW – Chancen und Herausforderungen individueller Förderung. In: Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2012, S. 123–139. Münster: Waxmann.
- Vollstädt, W. (2009): Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Leben – Lernen – Leisten, S. 24–37. Schwalbach, Taunus: Wochenschau.
- Wischer, B./Trautmann, M. (2014): Individualisierung – Standardisierung. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 106, Nr. 2, S. 105–118.

Kinder und Jugendliche ganzheitlich unterstützen durch Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

1. Einleitung

Kinder und Jugendliche bewegen sich in verschiedenen Systemen und Einrichtungen, die in unterschiedlichem Maße mit Bildungs- und Erziehungsaufgaben betraut sind. Gemein ist diesen Bereichen die Aufgabe, Minderjährige zu unterstützen, zu fördern und zu begleiten und so zur Befähigung einer selbstbestimmten Lebensführung beizutragen.

Das System Schule hatte immer schon die Funktion als Sozialisationsinstanz (vgl. Fend 1980) und dient der „Vermittlung gesellschaftlicher Normen“ (Hummrich & Kramer 2017: 179). Diese Funktion wird im Kontext der Entwicklung von Schule als „Ganztags-Setting“ (Richter et al. 2008: 52) immer deutlicher (vgl. Stange et al. 2012: 10). Grund dafür ist zum einen die eingeführte Verbindung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe mit curricularen Inhalten. Zum anderen trägt die zeitliche Erweiterung von Bildungs- und Betreuungsangeboten in ganztägigen Bildungs- und Betreuungsarrangements dazu bei, einige Bereiche der bisher im familiären Raum erfolgten Care-Arbeit stärker zu institutionalisieren (z.B. Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung) (vgl. Richter et al. 2008: 54; Peitz et al. 2020). Dennoch bleibt in den meisten Fällen das Elternhaus, bzw. das weitere familiäre Umfeld, für Kinder und Jugendliche der entscheidende Ort des Aufwachsens und damit auch ein wichtiger Erziehungs- und Bildungsort (vgl. Betz 2015: 3). Die Einbeziehung familiärer Bezugspersonen spielt deshalb innerhalb der Ganztagschule eine wesentliche Rolle, um Kinder und Jugendliche effektiv unterstützen zu können (vgl. Stange 2012: 10). In Ganztags-Settings ist die engere Kooperation mit Eltern¹ schon konzeptionell angelegt und wird vermehrt im Rahmen von so genannten ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaften‘ (vgl. Wiss. Beirat f. Familienfragen 2006; Richter et al. 2008: 53) diskutiert, die auf die Herstellung eines kom-

Im Kontext der Entwicklung hin zu einem „Ganztags-Setting“ kommt der Schule wachsende Bedeutung als Sozialisationsinstanz zu.

1 Der Begriff Eltern steht hier und im Folgenden stellvertretend auch für alle Erziehungsberechtigten.

munikativen Verhältnisses aller an der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Personen zielen. Im Folgenden soll ausgeführt werden, was unter ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft‘ im fachlichen Diskurs verstanden und wie sie begründet wird. Es folgen rechtliche Grundlagen und praxisnahe Gestaltungsoptionen sowie Herausforderungen und mögliche Lösungswege. Zentral ist dabei immer die Idee, Eltern und andere Erziehungs- und Bildungspartner:innen in der „Zusammenarbeit als gleichwertige und gleichberechtigte Partner bei der Erziehung und Bildung des Kindes“ (Textor 2013: 10) zu betrachten.

Das dem Text zu Grunde liegende Konzept von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften bezieht sich dabei nicht ausschließlich auf eine gleichberechtigte und partnerschaftliche Zusammenarbeit von Eltern bzw. Familie und Akteur:innen in der Ganztagschule. Stattdessen gehören zu dieser Partnerschaft weitere Beteiligte: So sollten beispielsweise Kindertageseinrichtungen, die Jugendberufshilfe sowie weitere familienbezogene Dienste einbezogen werden (vgl. Bartscher 2010 et al.: 14f.). Allerdings steht die Zusammenarbeit mit Eltern im wissenschaftlichen und im programmatischen Diskurs und in der Praxis meist im Fokus. Auch im Folgenden findet sich diese Fokussierung, um die Grundlegung zu erläutern und zentrale Aspekte dieser besonderen Beziehung zu diskutieren. Über Eltern hinaus soll aber auch die Rolle des erweiterten familiären Umfeldes in den Blick genommen werden, da nicht nur Eltern, sondern auch Geschwister und andere Verwandte entscheidende Rollen bei der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen einnehmen können. Im Anschluss daran wird im Folgenden davon ausgegangen, dass Personen aus dem erweiterten familiären Umfeld, ebenso wie Eltern, wichtige Beteiligte für

Bei Bildungs- und Erziehungspartnerschaften geht es nicht nur um die Zusammenarbeit mit Eltern, sondern auch um gemeinsames Agieren zwischen Lehr- und Fachkräften und dem erweiterten familiären Umfeld.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften darstellen. Im Mittelpunkt steht dementsprechend die Frage, wie die beiden Systeme Familie und Ganztagschule zusammenfinden, um gemeinsam Bildungsbiografien und Prozesse des Aufwachsens zu gestalten.

Nicht nur im Sinne einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung muss diese Frage aber noch um die Perspektive der Kinder und Jugendlichen selbst erweitert werden. Sie sind Hauptakteur:innen des Bildungsprozesses und an ihm somit immanent beteiligt, dementsprechend sollten sie auch im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften grundsätzlich mitbedacht werden. Wie sie in diese einbezogen werden, bleibt in der aktuellen Fachdebatte jedoch häufig unbeantwortet². Der Beitrag versucht hierfür erste Ideen zu entwickeln,

2 Die Art der Beteiligung wird auch deswegen selten diskutiert, weil sie Kinder und Jugendliche in vorliegenden Konzeptionen zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften nur selten als Beteiligte genannt werden.

um dem Anspruch einer tatsächlich gleichwertigen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft für alle Beteiligten – zu denen eben auch die Schüler:innen selbst zählen – gerecht zu werden.

2. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften – Grundlagen eines anspruchsvollen Konzepts

Im Fachdiskurs wird die Relevanz von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften auf verschiedene Argumentationen gestützt, die sich auf gesellschaftliche Entwicklungen, Forschungsergebnisse, rechtliche Erfordernisse und volkswirtschaftliche Herausforderungen beziehen (s. folgende Seite). Ein wesentlicher Ausgangspunkt für das gesteigerte Interesse an einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit aller Beteiligten, vor allem aber von Bildungsinstitution und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, ist die Erkenntnis, dass die Familie als zentraler Ort für Alltagsbildung (vgl. Rauschenbach 2007) als wichtige Ressource für die Aus- und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen verstanden und anerkannt werden muss (vgl. Bartscher et al. 2010). Gleichzeitig wird ein gesteigertes Maß an Unterstützungsbedarf bei der Bildung, Erziehung und Betreuung seitens der Familien angenommen (vgl. Stange 2012), wobei sich diese These sicher nicht pauschal auf alle Familien übertragen lässt. Auch in der Konzeption kommunaler Bildungslandschaften werden Bildungs- und Erziehungspartnerschaften dementsprechend berücksichtigt (vgl. Deutscher Verein f. öff. und priv. Vorsorge 2007: 11f.) und in weiteren bildungspolitischen Konzeptionen wird der Stellenwert deutlich: So werden in den Bildungsgrundsätzen des Landes Nordrhein-Westfalen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften für den Ganzttag in der Primarstufe besonders hervorgehoben:

„Zentrale Grundlage der OGS ist die Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Trägern. Auf diese Weise entsteht in den Schulen eine multiprofessionelle Kultur der Zusammenarbeit, die in besonderem Maße geeignet ist, Bildung, Erziehung und Betreuung ganzheitlich zu konzipieren und auszugestalten. Besondere Aufmerksamkeit verdienen Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen OGS und Eltern sowie die Beteiligung der Kinder an der Ausgestaltung der Angebote.“ (MKFFI NRW & MSB NRW 2018: 13)

Auf gesellschaftspolitischer Ebene werden in gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaften außerdem Erwartungen in Bezug auf Demokratiebildung gesetzt, um Eltern als „bedeutsame Ressource in der Herausbildung politischer Orientierungen bei Kindern und Jugendlichen“ (BMFSFJ 2021a: 531) gezielt einzubinden.

Begründungslinien für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften:

- Die Bedeutung des familiären Systems für die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen
 - Gestiegener Stellenwert der (vor-)schulischen Betreuung, Bildung und Erziehung
 - Veränderte Lebensbedingungen von Familien (u.a. Vereinbarkeit von Beruf und Familie)
 - Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kinderbetreuung
 - Steigerung der Lernleistung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung
 - Konzeption als Präventionsmaßnahme im Sinne einer Risikominimierung
 - Demokratische Implikationen im Rahmen gesellschaftlicher Entwicklungen (vgl. Stange 2012; Bartscher u.a. 2010; Betz 2015; BMFSFJ 2021a)
-

2.1 Begriffsentwicklung

Während der Begriff der Erziehungspartnerschaft sich geschichtlich aus dem Feld der Elementar- und Kindergartenpädagogik ableiten lässt und die Kooperation von Kindertagesstätten mit Eltern und Schulen fokussiert, entwickelte sich der Begriff der Bildungspartnerschaft eher im Feld der formellen Bildung und zwar sowohl in Schulen mit Fokus auf die Einbindung der Eltern als auch in Hochschulen, bei denen es um die Kooperation mit Unternehmen bzw. um berufliche Aus- und Weiterbildung geht (vgl. Stange 2012: 12; zu den verschiedenen Begrifflichkeiten auch Bartscher et al. 2010: 15). Im Rahmen fachlicher und bildungspolitischer Entwicklungen wurden die Ausdrücke zusammengeführt:

„Der dann in den 1990er Jahren zunächst sukzessiv, dann massiv erhobene Anspruch, dass auch der Elementarbereich einen fundierten Bildungsauftrag habe, führte dann zur Zusammenführung dieser Linien – und zu der Auffassung, dass es auch hier um Bildungs- und Erziehungspartnerschaften – im Rahmen größerer Gesamtzusammenhänge im Sinne von Präventions- und Bildungsketten, die alle Lebensphasen und Institutionen umfassen – ginge.“ (Stange 2012: 12)

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften werden nicht nur weiter gefasst als Elternarbeit (s. folgende Seite). Der Begriff verweist auch auf die Notwendigkeit, dass der Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder und Jugendliche die Berücksichtigung des familiären Umfelds, aber eben auch des Einbezugs des gesamten Sozialraums, aller weiteren Institutionen, Organisationen und Personen bedarf, die sich um das Kind bzw. den Jugendlichen

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften beinhalten einen umfassenden, integrierten Ansatz von kindlicher Entwicklung.

kümmern. So verstanden geht es also um „einen systemisch-ökologischen und kontextuellen Bildungsbegriff, d.h. um eine sehr umfassende und integrierte Auffassung von kindlicher Entwicklung“ (Stange 2012: 14).

Elternarbeit wird als „ergänzende bzw. arbeitsteilig organisierte Zusammenarbeit“ (Soremski & Lange 2010: 45) beschrieben, in der die beiden Systeme Familie und Schule jeweils eigene Zuständigkeiten besitzen und „auf die Leistungen des jeweils anderen Partners angewiesen“ (ebd.) sind. Bartscher et al. (2010) sprechen von einer „zielorientierten Umgehensweise“, bei der Eltern die Zielgruppe bzw. Adressat*innen sind und verweisen damit auf das tendenziell hierarchisch angeordnete Verhältnis, das einer solchen Zusammenarbeit zu Grunde liegt (s. Abschnitt 3).

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sollen auf ein Miteinander auf Augenhöhe abzielen und weiten das Zusammenwirken über Eltern und Schule hinaus auch auf das weitere familiäre Umfeld sowie auf andere im Sozialraum wirkende und für Bildung und Erziehung relevante Einrichtungen und Personen aus. Im Sinne des Kindeswohls und einer gemeinsam getragenen Verantwortung für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen wirken alle Beteiligten partnerschaftlich auf das Ziel hin, ihnen gelingende Bildungsbiografien zu ermöglichen (vgl. Soremski & Lange 2010; Bartscher et al. 2010).

2.2 Rechtliche Rahmung

Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gewinnt in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit, die sich auf politischer und rechtlicher Ebene widerspiegelt.

So bestärkt die Kultusministerkonferenz (2018a) in ihrer Empfehlung *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule* eine auf gegenseitigem Respekt aufgebaute Kooperation von Eltern und Schule und beschreibt das gemeinsame Verständnis der partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Der in diesem Zusammenhang veröffentlichte Bericht bildet ergänzend dazu eine detaillierte Übersicht über die Vielfältigkeit der Zusammenarbeit und kollektiver Mitwirkung von Eltern auf schulischer und überschulischer Ebene (vgl. Kultusministerkonferenz 2018b).

Für NRW bildet das Schulgesetz NRW die rechtliche Grundlage dafür, Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als Zielperspektive für die Zusammenarbeit von Schule und Erziehungsberechtigten zu verankern. Neben der grundsätzlichen Aussage, die das partnerschaftliche Prinzip der Zusammenarbeit unter Berücksichtigung des Erziehungsrechtes der Eltern unterstreichen, werden insbesondere drei Bereiche differenziert betrachtet: die Zusammenarbeit bezüglich der Entwicklung des eigenen Kindes, die Zusammenarbeit in Fragen des Kinderschutzes sowie die Mitwirkung bei der Gestaltung von Bildung und Erziehung in der Schule (Bartscher et al. 2010; Kultusministerkonferenz 2018b).

Von Seiten der Jugendhilfe bildet das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) die rechtliche Basis für die Zusammenarbeit. Auch wenn hier im Unterschied zum Schulgesetz der Begriff der Partnerschaft nicht auf die Zusammenarbeit mit Eltern angewendet wird, lassen sich aus dem Arbeitsauftrag des SGB VIII im Hinblick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft innerhalb der Ganztagschule relevante Bereiche ableiten, die letztendlich auch mit den Aussagen im Schulgesetz NRW korrespondieren: Jugendhilfe als Kooperationspartnerin der Eltern in Bildungs- und Erziehungsfragen, Kooperation im Kinderschutz sowie die Gestaltung bzw. Aufrechterhaltung von positiven Entwicklungsumgebungen für junge Menschen (vgl. Bartscher et al. 2010: 17ff.). Betont wird jeweils das Ziel, für alle Kinder bessere Bildungschancen zu erreichen (vgl. Betz 2015: 14) und Bildungsgerechtigkeit herzustellen (vgl. Kultusministerkonferenz 2018a).

3. Herausforderungen und kritische Einordnung

Insgesamt ist festzustellen, dass in der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur und den politischen Diskursen die (verstärkte) Zusammenarbeit mit Eltern und dem familiären Umfeld im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorrangig positiv besetzt ist. Kritische Stimmen, die hinter dem Konzept liegende Motive und möglicherweise (unerwünscht) auftretende Begleiterscheinungen in den wissenschaftlichen Diskurs einbringen, finden sich eher wenig. Auch wenn Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zunehmend Gegenstand von Forschungsprojekten werden, wobei die Praxisforschung, insbesondere mit Blick auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen, überwiegt, existiert Grundlagenforschung, die sich dem Bereich stärker theoretisch und wissenschaftlich-systematisch widmet, nur vereinzelt (Betz 2015: 15). Daraus folgt auch, dass die vorliegende Literatur zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eher program-

Zu Bildungs- und Erziehungspartnerschaften liegen bislang nur wenige empirische Erkenntnisse vor.

matisch, als empirisch geprägt ist. Um diese Leerstelle aufzugreifen hat Betz (2015) aus sozialwissenschaftlicher Perspektive kritische Fragen an die aktuelle Forderung einer verstärkten Zusammen-

arbeit am Ideal einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gestellt. Aus ihrer Sicht beziehen sich zentrale Kritiklinien u.a. auf den noch dünnen bzw. ausschnittshaften Forschungsstand sowie die Orientierung an standardisierten Qualitätskriterien, die gesellschaftliche Heterogenität nicht ausreichend berücksichtigen (können). Darüber hinaus wird die bereits an anderen Stellen aufgetauchte Kritik in Bezug auf das Verständnis und die Umsetzung von Partnerschaft an der Schnittstelle zwischen den Systemen Familie und Schule, die hinter dem Ansatz liegenden Ziele sowie die Rolle von Kindern und Jugendlichen in der Konzeption und der Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aufgegriffen (vgl. Betz 2015). Diese drei Aspekte werden im Folgenden genauer betrachtet.

3.1 Verschiedenheit der Systeme Familie und Schule

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften werden als Zusammenarbeit auf Augenhöhe beschrieben. Dabei ist ein „gleichberechtigter Dialog“ (Deutscher Verein 2007: 11) zwischen den Beteiligten aufgrund der Unterschiede, die zwischen ihnen bestehen, herausfordernd. Die „bereits strukturell angelegten problematischen Verhältnisse zwischen Familie und Schule“ (Soremski & Lange 2010: 39) dürfen bei aller Euphorie nicht vergessen werden:

„Das Verhältnis zwischen Familien- und Schulsystem basiert auf einem Grundkonflikt: Familien wollen eine individuelle Förderung für ihr Kind, das Erziehungssystem hingegen versucht von seiner (pädagogisch oft fragwürdigen) Konzeption her, Ungleiche gleich zu behandeln. Solange das Schulsystem damit ständig Selektion statt Förderung thematisiert, wird es deshalb immer wieder zu Konfliktlinien kommen. Gute Pädagogik zeichnet sich nämlich durch die Ungleichbehandlung der Ungleichen aus. Diese Erkenntnis hat sich bei vielen Verantwortlichen noch nicht durchgesetzt.“ (von Saldern 2012: 71)

Die unterschiedlichen Erwartungen, die hier mitschwingen und die an Familie und Schule herangetragen werden, beeinflussen auch die Beziehung der beiden Systeme, die jeweils zentrale Sozialisations- und Bildungsinstanzen darstellen (vgl. Peitz et al. 2020). Eine Partnerschaft zwischen den beiden Systemen ist dementsprechend herausfordernd und keineswegs einfach zu gestalten. Zumal häufig eine hierarchische Situation entsteht, wenn Vertreter:innen der Institution und Familienmitglieder im schulischen Kontext aufeinandertreffen (vgl. Betz 2015: 7f.): In der Regel sind es die Lehr- und Fachkräfte, die die „Hausmacht“ innehaben und für die Realisierung der Partnerschaft verantwortlich sind und es stehen schulische bzw. institutionelle Themen im Vordergrund. Vor allem in Bezug auf das Verhältnis zwischen Schule und Eltern erscheint es dementsprechend wichtig, dass Lehr- und Fachkräfte sich dieses möglichen Machtgefälles bewusst sind und Eltern bzw. der Familie mit einer offenen, wertschätzenden und anerkennenden Haltung entgegentreten (vgl. Andernach et al. 2015: 30f.). So schreiben Herwartz-Emden und Waburg (2017) beispielsweise zur Elternarbeit mit Migrant:innen und Geflüchteten:

„Schulische Elternarbeit muss [...] an den Ressourcen ansetzen, d.h. Eltern müssen in ihrer alltäglichen Sozialisations- und Erziehungsleistung respektiert werden, und es muss bspw. Wissen darüber vorhanden sein, welchen Konzepten die Eltern in der Erziehung folgen.“ (Herwartz-Emden & Waburg 2017: 30)

Dieser Hinweis lässt sich grundsätzlich auf eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern übertragen. Darüber hinaus erscheint es von Bedeutung, dass

sich alle Beteiligten zu Beginn einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit über ihre jeweiligen Rollen bewusst werden und Erwartungshaltungen offenlegen.

Alle Beteiligten müssen sich zu Beginn einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit ihrer jeweiligen Rollen bewusst werden und Erwartungshaltungen offen legen.

Ziel ist in diesem Sinne eine „Schaffung gänzlich neuer, vernetzter, ganzheitlicher Angebote der Bildung und Unterstützung von Eltern und pädagogischen Fachkräften als eigenständige[...] Bildungsakteure[...]“ (Stange 2012: 15).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in der Literatur der Fokus stark auf die Einbindung bzw. Beteiligung der Eltern gerichtet ist. Wie bereits vorne beschrieben, wird das erweiterte familiäre Umfeld eher selten einbezogen, sollte aber im Sinne einer ganzheitlichen Ausrichtung von Ganztagsbildung ebenfalls Teil von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sein.

3.2 Zielkritik

Mit Rückgriff auf Ergebnisse der PISA-Studien, in denen Schulen der Länder besser abgeschnitten haben, an denen Eltern stärker oder anders mit einbezogen wurden (vgl. Schwaiger & Neumann 2010: 61), wird davon ausgegangen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern ein Schlüssel zum Bildungserfolg der Kinder ist (vgl. Hendricks 2006: 134). Darüber hinaus wird in den letzten Jahren auch vermehrt der Diskurs um Bildungsgerechtigkeit mit einer engen Kooperation aller Beteiligten verbunden (vgl. Kultusministerkonferenz 2018a).

Gleichzeitig bleibt dieser Aspekt in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen eher unklar. In diesem Zusammenhang formuliert Betz Bedenken, da die Befundlage zu den positiven Aspekten bei der Zusammenarbeit mit Eltern keineswegs eindeutig, sondern vielschichtig und ambivalent ist. Anders als in politischen Debatten suggeriert, gibt es nicht nur positive Effekte der Zusammenarbeit. Auch wenn vereinzelte Untersuchungen zu besonderen familienunterstützenden Programmen und Vorhaben (u.a. OSTAPJE oder Rucksack) und vereinzelt auch von den Kinder- und Familienzentren mit spezifischer Ausrichtung, wie z. B. nach dem Early-Excellence-Ansatz arbeitende Einrichtungen, zwar recht gut belegt sind, fehlen für die Zusammenarbeit mit Eltern im Alltag der breiten Masse Empirie und evaluative Untersuchungen, sodass über die tatsächlichen Wirkungen der Zusammenarbeit wenig bekannt ist (vgl. Betz 2015: 23). Erste Auswertungen über den Stand der Forschung im In- und Ausland zu den Wirkungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und Bildungserfolgen können empirisch bisher nicht ausreichend belegen, dass Elternbeteiligung den Bildungsweg der Kinder positiv beeinflusst (Betz et al. 2017).

Auch Sacher stellte bereits 2008 die Frage, inwieweit die vermehrte und enge Zusammenarbeit mit Eltern langfristig auch zu einer Vermehrung von Ungleichheit führen kann.

„Der unzweifelhaft große Einfluss des Elternhauses ist allerdings etwas anderes als der Effekt der Elternarbeit: Die Frage ist ja gerade, ob Elternarbeit das ‚kulturelle Kapital‘ des Elternhauses mobilisieren kann. Und in diesem Zusammenhang muss auch bedacht werden, dass die bloße Mobilisierung vorhandenen ‚Kapitals‘ leicht zu vermehrter sozialer Ungleichheit führen kann: Wo wenig ‚Kapital‘ ist, kann auch nicht viel mobilisiert werden!“ (Sacher 2008: 49)

Was Sacher hier auf die Elternarbeit bezieht, gilt in gleichem Maße auch für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Er betont, dass eine Forcierung der Zusammenarbeit mit Eltern unter diesen Gesichtspunkten nur verantwortbar ist, wenn sie durch Konzepte getragen wird, die ungleiche Zugänge und unterschiedliche Möglichkeiten und Interessen von Eltern an der Mitwirkung kompensieren (vgl. Sacher 2008: 49).

Bildungs- und Erziehungspartnerschaften müssen durch Konzepte getragen werden, die ungleiche Zugänge und Mitwirkungsmöglichkeiten von Familien kompensieren.

3.3 Die Rolle von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

In den letzten Jahren geriet vermehrt die Rolle von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in den Diskurs. Betz (2015: 48) schreibt dazu:

„Ein zentraler, bislang nicht berücksichtigter Aspekt in der Diskussion um eine verbesserte und vermehrte Zusammenarbeit mit Familien stellt die Frage dar, welche Position eigentlich die Kinder – respektive die Schülerinnen und Schüler – bei der Zusammenarbeit haben (sollen).“

Fachlich und programmatisch wird im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit einer Zusammenarbeit aller zum Wohl der Kinder und Jugendlichen argumentiert und Kinder bzw. Schüler:innen werden als Partner:innen von Eltern und Lehrkräften konzipiert (Betz et al. 2019: 186). So betont Sacher in diesem Zusammenhang:

„Ob es zu einer Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus kommt, hängt nicht zuletzt von den Schülerinnen und Schülern ab. Sie können die Beziehung sowohl verhindern als auch erleichtern [...]. So oder so ist es geboten, die Schülerinnen und Schüler als dritte Gruppe an der Kooperation ihrer Eltern und Lehrkräfte zu beteiligen.“ (Sacher et al. 2019: 66)

Mit Blick auf den Forschungsstand sowie der Auseinandersetzung mit vorwiegend praxisbezogener Literatur zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft

und der Zusammenarbeit zwischen Professionellen und Eltern ist jedoch festzustellen, dass der Familie auf der einen und der Kindertageseinrichtung/Schule auf der anderen Seite ein wesentlich größeres Gewicht zukommt, als den Kindern und Jugendlichen selbst (vgl. Betz 2015: 48). Inwiefern sich also diese neue Rolle von Kindern und Jugendlichen als Partner:innen auch in der tatsächlichen und konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit wiederfindet, kann aufgrund von fehlenden ausreichenden empirischen Grundlagen aktuell noch nicht umfassend bewertet werden. Neuere Studien geben aber erste Hinweise darauf, dass sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Programmatik und empirischer Realität zeigt, dass generationale Machtungleichgewichte nach wie vor nicht überwunden werden und keine Partnerschaft mit Kindern und Jugendlichen auf ‚Augenhöhe‘ besteht (vgl. Betz et al. 2019: 187). Daraus ergäbe sich eine Vorstellung über das ‚Wohl‘ von Kindern und Jugendlichen, an dem diese „weder in der Definition noch in der Ausgestaltung unmittelbar beteiligt sind“ (Betz 2015: 48)

Im Schulgesetz NRW wird die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zwar im Rahmen der Forderung einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule erwähnt. So ist z.B. im § 62 SchulG festgehalten, dass Eltern in vertrauensvoller Zusammenarbeit mit Lehrer:innen sowie Schüler:innen an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mitwirken (vgl. Kultusministerkonferenz 2018b: 21). In weiten Teilen rückt sie jedoch auch im rechtlichen Kontext in den Hintergrund und Hinweise darauf, wie diese vertrauensvolle Zusammenarbeit aussehen kann, werden ebenfalls nicht gegeben.

Kinder und Jugendliche brauchen innerhalb von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften eine eigene Rolle, um diese im Sinne kind- und jugendorientierter Ganztagsbildung zu gestalten.

Die Ausgestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Teil einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung muss diese Leerstelle berücksichtigen und in weitere konzeptionelle Überlegungen einbeziehen. Gerade im Anschluss an Kinderrechtsdiskurse (Kinderrechtskonvention, allgemeine Erklärung der Menschenrechte) sowie unter Berücksichtigung der spezifischen Handlungsmaximen der Kinder- und Jugendhilfe sind die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen in die pädagogisch-institutionelle Gestaltung ihres (schulischen) Alltags einzubeziehen und sie selbst aktiv an eben dieser zu beteiligen.

4. Unterstützungs- und Implementierungsmöglichkeiten auf kommunaler, institutioneller und individueller Ebene

Die Gestaltung einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe, insbesondere auch mit den Eltern und dem erweiterten familiären Um-

feld, macht die Erweiterung eines einrichtungsfokussierten Blicks durch einen „systemisch, ganzheitlichen Blick“ (Stange 2012: 36) unverzichtbar, der auf drei unterschiedlichen Ebenen implementiert sein sollte: Der kommunalen, der institutionellen und der individuellen Ebene (s. Abbildung 1). Die Verankerung muss auf allen drei Ebenen stattfinden und kann nicht direkt auf die dritte, individuelle Ebene reduziert werden, denn Bildungs- und Erziehungspartnerschaften als „Systemfunktionen setzen fachlich und wissenschaftlich angemessene Konzepte und die Zurverfügungstellung der erforderlichen Strukturen, Rahmenbedingungen und Ressourcen auf den übergeordneten Systemebenen voraus“ (Stange 2012: 35). Auf diese Weise kann ein ganzheitlicher und umfassender Blick, nicht nur auf Kinder, Eltern oder die Bildungseinrichtungen sowie die Institutionen im Sozialraum, sondern auch auf die verantwortlichen Kommunen, die öffentlichen und freien Träger, auf formale, non-formale und informelle Bildung als Bestandteil eines modernen Bildungsbegriffes und eine „am Auftrag der Jugendhilfe orientierte innovative Auffassung von Prävention und Intervention“

Für die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften braucht es abgestimmte und ineinandergreifende Konzepte auf kommunaler, institutioneller und individueller Ebene.

| |
|--|
| <p>1. Planung und Organisation der überindividuellen Strukturen und Rahmenbedingungen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften</p> <p>Sozial-, Jugendhilfe-, Schulentwicklungs- und Gesundheitsplanung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kreisebene (übergreifende Querschnittskonzepte und Planungen) <p>Regionale, kommunale, lokale Bildungslandschaften (Bildungsnetzwerke)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kreisebene und lokale Ebene <p>Lokale Netzwerkstrukturen (z.B. Familienzentren, Familien-Service-Büros, kommunale Qualitätszirkel, lokale Bündnisse)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lokale Ebene (Gemeinde, Stadt und Sozialräume) <p>Konzepte für die Kooperation an den Schnittstellen von Jugendhilfe und Schule, Übergang Kita und Schule, Übergang Schule und Ausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institutionenübergreifende Konzepte zwischen mehreren Einrichtungen |
| <p>2. Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften auf der Ebene einzelner Institutionen</p> <p>Institutionsbezogene Bildungs- und Erziehungspartnerschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> • In der einzelnen Ganztagschule |
| <p>3. Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften auf der individuellen Ebene</p> <p>Bildungs- und Erziehungspartnerschaften für das einzelne Kind</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelfallbezogene Perspektive innerhalb der Ganztagschule |

Abbildung 1: Implementationsebenen für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, eigene Darstellung in Rückgriff auf Stange 2012: 35

(Stange 2012: 14) zu Gelingensbedingungen für die Implementierung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften werden.

4.1 Kommunale Ebene

Auf der kommunalen Ebene ist im Rahmen von Ganztagsbildung die Unterstützung bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zu verorten. Dabei geht es vor allem um die Bereitstellung von Netzwerkstrukturen und Kooperationsmöglichkeiten, beispielsweise im Rahmen kommunaler Bildungslandschaften. Vielerorts gibt es inzwischen Angebote, die eine partnerschaftliche Zusammenarbeit auch auf überinstitutioneller Ebene ermöglichen: „Mittlerweile gibt es in vielen Kommunen und Kreisen Arbeitskreise und Netzwerke, die sich die Unterstützung von Eltern und Familien zum Ziel gemacht haben“ (Bartscher et al. 2010: 60). Akteur:innen im Netzwerk können neben den auf die Bildung und Betreuung bezogenen Einrichtungen (bspw. Kindertages- und Familienbildungsstätten, freie Träger der Jugendhilfe) auch die Vertreter:innen der Stadt, der politischen Gremien sowie der Elternverbände, der Gewerkschaften und der Kirchen sein (vgl. Krüger & Krüger 2012). Ein Beispiel für solche Netzwerke sind die kommunalen und regionalen Qualitätszirkel in Nordrhein-Westfalen (<https://www.ganztag-nrw.de/vernetzung/qualitaetszirkel/>).

Gerade solche Formen der Netzwerkarbeit und deren kommunaler Begleitung, aber auch von überinstitutioneller Unterstützung bei der Konzeptionserstellung und in Form von finanziellen und personalen Mitteln wird vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) als besonders wichtig bei der überinstitutionellen Förderung der Zusammenarbeit von Familien und Schulen betont (Lokhande et al. 2014: 5). Letztlich ist aber auch die Thematisierung von partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in die Ausbildung von Erzieher:innen und Pädagog:innen bzw. die Vermittlung entsprechender Weiterbildungsangebote wichtig, wenn Bildungs- und Erziehungspartnerschaften weiterentwickelt und an den Ganztagschulen verankert werden sollen.

4.2 Institutionelle Ebene

Auf institutioneller Ebene kann Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als Teil der Qualitätsentwicklung der Einzelschule verankert werden. Hierbei geht es um die Festlegung von konkreten Maßnahmen zur Umsetzung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Schulprogramm. Die verschiedenen Referenz- und Orientierungsrahmen der Länder zur Schulqualität bieten den Schulen differenzierte Aussagen zu Ausprägungen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Anhand dessen können Leitideen und Entwicklungsziele für die jeweilige Schul- und Unterrichtsentwicklung erarbeitet werden.

Ein Beispiel für einen Schulentwicklungsprozess, bei dem die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Mittelpunkt steht, ist die Weiterentwicklung von Offenen Ganztagsgrundschulen zu Familiengrundschulzentren in Nordrhein-Westfalen (www.ganztag-nrw.de/fgz).

Familiengrundschulzentren haben die Aufgabe, Eltern und Kinder wirkungsvoll in den Bereichen Bildung, Erziehung, soziokulturelle Teilhabe und Gesundheit zu unterstützen und zur Mitgestaltung ihres sozialräumlichen Umfeldes zu ermutigen. Dieses Ziel soll durch ein verbessertes Zusammenwirken von Schule, Jugendhilfe und sozialen Diensten erreicht werden. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft konkretisiert sich u.a. durch aktive Mitwirkung von Familien als zentrale Bildungs- und Sozialisationsinstanz der Kinder. In Familiengrundschulzentren werden verschiedene Dimensionen der Schulentwicklung im Hinblick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bearbeitet. Dies sind insbesondere:

- Familien im Mittelpunkt
- Bedarfs- und Wirkungsorientierung
- Niederschwelligkeit und Teilhabe
- Schulentwicklung
- Netzwerk im Sozialraum (vgl. MSB 2022)

Aus Sicht der Sachverständigenkommission der Bundesregierung des Neunten Familienberichts spricht auf institutioneller Ebene vieles für die Ausweitung des Ansatzes der Familienzentren auf Schulen:

„Damit könnte auch Schule Erziehungs- und Bildungspartnerschaften vor einem breiteren Spektrum familienunterstützender Angebote gestalten und dem Anspruch der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen besser gerecht werden.“ (BMFSFJ 2021b: 362)

Zudem lassen sich aufbauend auf den Erfahrungen von Familiengrundschulzentren auch Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung seitens der Bildungsverwaltung ableiten. Hier zu nennen sind insbesondere Impulse für die Ausrichtung und Konzeption von Ausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften.

4.3 Individuelle Ebene

Die institutionelle und die individuelle Ebene bedingen sich im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften gegenseitig. Für die Ganztagschulgemeinschaft sollte ein Rahmenkonzept für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften festlegen, was für den Einzelfall gilt. Jede einzelne Schule benötigt ein Handlungskonzept, um Mitarbeitenden einen verlässlichen Handlungsrahmen

zu bieten. Dafür benennt Stange eine Reihe von Handlungen, die von besonderer Bedeutung sein können:

- „Absprache gemeinsamer Aktivitäten
- Austausch über Erfahrungen und Einschätzungen über den Bildungsstand der Kinder
- Erarbeitung gemeinsamer Bildungsziele und Angebote der Institutionen
- Überstützung bei familiären Erziehungsfragen
- Synergetisches Erschließen von Ressourcen für Eltern, Kinder und Bildungseinrichtungen
- Verbesserung der Beziehung zwischen Eltern und Einrichtungen
- Erweiterung von Mitstimmungsmöglichkeiten
- Öffnung der Schulen gegenüber anderen Erziehungspartner*innen
- Vernetzung aller relevanten Einrichtungen“ (Stange 2012: 14f.)

In der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien können diese Aktionen sehr unterschiedlich aussehen. Es wird angenommen, dass insbesondere solche Formen partnerschaftsbegünstigend sind, die Transparenz und eine wechselseitige Öffnung, Austausch und die aktive Beteiligung fördern (vgl. Textor 2013: 23). Von besonderer Relevanz scheinen hier informelle und formelle Elterngespräche (z.B. Tür-und-Angel-Gespräche, vor allem aber auch Eingangs- und Entwicklungsgespräche), da diese einen intensiven wechselseitigen Austausch ermöglichen. Zu empfehlen ist dabei eine regelmäßige und präventive Durchführung, um zu vermitteln, dass Austausch nicht ausschließlich zur Bearbeitung von Problem- oder Konfliktsituationen gesucht wird (vgl. Textor 2013: 23 ff.). Darüber hinaus können auch niedrigschwellige Angebote der klassischen Elternarbeit Bausteine einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sein (vgl. Bartscher et al. 2010: 25ff.)³:

- Informationsveranstaltungen
- Einzelberatungen in Erziehungs- und Familienfragen
- Elterncafés und Elternkurse
- der Einbezug von Eltern in verschiedenen Gremien
- Projekte mit und von Eltern
- informelle Kommunikations-, Lern- und Engagementgelegenheiten (beispielsweise gemeinsame Ausflüge)

Wichtig ist es, diese Angebote auf die Erfordernisse einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft hin zu überprüfen und ggf. anzupassen. So können klassische Elterncafés als offene Treffs für Lehr- und Fachkräfte, Familien und Kinder und

³ Letztlich zeigt die Sichtung der Literatur, dass vieles eher programmatisch denn empirisch beschrieben wird. Dementsprechend schwierig ist es, sichere Aussagen zur Wirkung der beschriebenen Aspekte und Konzepte zu treffen.

Jugendliche konzipiert werden. Mit einem weiten Begriffsverständnis könnten auch andere Kooperationsbeteiligte eingebunden werden (Jugendtreff, Betriebe o.ä.).

Bei der Gestaltung solcher Angebote im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften muss immer mitgedacht werden, dass Eltern keine homogene Gruppe sind. Sie agieren in unterschiedlichen Lebenslagen und in sozialen, religiösen und kulturellen Kontexten mit unterschiedlichen Wertvorstellungen. Dementsprechend gilt, dass die Angebote immer auch „im Rahmen interkultureller Kommunikation stattfinden“ (Herbartz-Emden & Waburg 2017: 31) sollten. Unterstützung können in diesem Zusammenhang Kulturvermittler:innen und/oder Sprachmittler:innen bieten (ebd.). Sinnvoll erscheint es außerdem, die Zusammenarbeit nicht kurzfristig anzulegen, sondern perspektivisch, prozesshaft und vielfältig zu gestalten: Für den Aufbau von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften dürfen sich Bemühungen „nicht in Tür- und-Angel-Gesprächen, drei oder vier Elternabenden und ein oder zwei Festen erschöpfen“ (Textor 2013: 20). Stattdessen braucht es verschiedene Angebote mit unterschiedlichen Beteiligungsgraden, um Familien aus unterschiedlichen Milieus für eine langfristige Form der Zusammenarbeit zu motivieren (vgl. Bartscher et al. 2010: 29).

Konzepte für Bildungs- und Erziehungspartnerschaften sollten prozesshaft, langfristig und kultursensibel gestaltet werden.

Ein Blick in die Praxis: Das Projekt „Eltern und Schulen – Gemeinsam stark“

Im Rahmen des Projekts „Eltern und Schulen – Gemeinsam stark“ widmen sich verschiedene Kommunen aus dem Ruhrgebiet der Gestaltung von gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Schule, um so letztendlich auch Bildungsgerechtigkeit zu stärken. Ziel ist es gemeinsam mit unterschiedlichen Bildungsakteur*innen zu zeigen, wie diese Partnerschaften in der Praxis vor Ort gelingen können. Neben konkreten Praxisansätzen stehen auch die strategische Koordination der Aktivitäten und aufeinander abgestimmte Konzepte zwischen Schulen und Kommunen im Fokus (vgl. Eltern und Schulen – Gemeinsam stark o.J.).

5. Resümee

Gut ausgestaltete Bildungs- und Erziehungspartnerschaften, die auch systemisch als Gesamtstrategie angelegt sind, können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, individuelle Bedürfnisse sowie Bedarfe und Interessen von Kindern und Jugendlichen ebenso in den Blick zu nehmen, wie gesellschaftliche und professionsspezifische Anforderungen an Schule und die in ihr agierenden Lehr- und Fachkräfte. Denn sie können einen multiperspektivischen und multiprofessionellen Blick auf das Kind zulassen und so den individuellen Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Interessen und Bedarfen besser gerecht

werden (vgl. Meier-Gräwe 2012: 354). Auf diese Weise kann die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen in ihren vielfältigen gesellschaftlichen Rollen ermöglicht und die ausdifferenzierten Systeme im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes, in dessen Zentrum das Wohl des Kindes steht, verbunden werden (vgl. Stange 2012: 15). Zentraler Bestandteil solcher Bildungs- und Erziehungspartnerschaften ist es, nicht nur Eltern, sondern das erweiterte familiäre Umfeld und weitere relevante Akteur:innen einzubeziehen. Insbesondere die im Rahmen von Politik, Forschung und Praxis bisher nicht bewältigte Herausforderung, Kindern und Jugendlichen im Rahmen einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft konsequent als eigenständige Partner:innen einzubeziehen, ihren Selbstvertretungsanspruch anzuerkennen und eine Einschränkung ihrer Privatsphäre auszuschließen (vgl. Betz 2015; Betz et al. 2019) muss dafür aber in der konzeptionellen Verankerung und praktischen Umsetzung weiter in den Mittelpunkt gerückt werden.

Reflexionsfragen

1. Gibt es auf kommunaler Ebene ein Konzept, in dem Grundlagen zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte und Mitarbeitenden im offenen Ganztage mit Eltern und Familien festgelegt sind?
2. Gibt es institutionsbezogen ein Konzept, in dem Grundlagen zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräfte und Mitarbeitenden im offenen Ganztage mit Eltern und Familien festgelegt sind?
3. Gibt es Momente, in denen Kinder/Jugendliche, pädagogisches Personal an Schulen und Mitarbeitende anderer Einrichtungen im Sozialraum/aus der Lebenswelt der Kinder- und Jugendlichen gemeinsam ins Gespräch kommen (insbesondere im Hinblick auf einzelne Bildungsbiografien, nicht im Kontext von Angebotsgestaltung etc.)?
4. Was bedeutet für uns Zusammenarbeit auf Augenhöhe im Kontakt zu Eltern, Familien und anderen Bildungsinstitutionen?
5. Wie gestaltet sich der Kontakt mit Eltern und Familien konkret?
6. Welche Rolle spielen die Kinder und Jugendlichen in unseren Konzepten sowie in der konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit den Familien?

Literatur

- Andernach, N./Boßhammer, H./Schröder, B. (2015) (Hrsg.): Eltern aktiv – kreative Wege der Mitgestaltung in der Ganztagschule. In: *Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, Heft 30, hrsg. vom Institut für soziale Arbeit e.V. Münster.
- Bartscher, M./Boßhammer, H./Kreter, G./Schröder, B. (2010): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagschulen. In: *Der GanzTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung*, Heft 18, <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/8423>
- Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf
- Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kayser, L.B./Zink, K. (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Eunicke, N./Menzel, B. (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend) (2021a): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend) (2021b): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland, <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/179392/195baf88f8c3ac7134347d2e19f1cdc0/neunter-familienbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau Kommunalen Bildungslandschaften, beschlossen am 13. Juni 2007, www.deutscher-verein.de
- Eltern und Schulen – Gemeinsam stark (o.J.): Gemeinsam stark, <https://www.eltern-und-schulen.de/>
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Hendricks, R. (2006): *Schicksal Schule. Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Herwartz-Emden, L./Waburg, W. (2017): Elternarbeit mit Migrant/-innen und Flüchtlingen. In: *Jahrbuch Ganztagschule*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 27–38.
- Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2017): *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19057-0>
- Krüger, R./Krüger, N. (2012): Kooperationspartner, Netzwerke; Stakeholder im Bereich Elternarbeit. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 280–285. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_28
- Kultusministerkonferenz (2018a): *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018)*, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf

- Kultusministerkonferenz (2018b): Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule (Beschluss der KMK vom 04.12.2003 i. d. F. vom 11.10.2018), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf
- Lokhande, M./Hoeft, M./Wendt, H. (2014): Eltern als Bildungspartner. Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann. Berlin: SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Forschungsbereich), <https://www.svr-migration.de/publikationen/eltern-als-bildungspartner/>
- Meier-Gräwe, U. (2012): Bildungsarmut – und kein Ende in Sicht? In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–359. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_38
- MKFFI NRW (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen)/MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2018): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsaeetze_161219.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung) (2022): Richtlinieüber die Förderung von Familiengrundschulzentren im Haushaltsjahr 2022 (Förderrichtlinie Familiengrundschulzentren 2022), https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/foerderrichtlinie_familiengrundschulzentren_2022-.pdf [04.04.2022].
- Peitz, J./Baston, N./Harring, M. (2020): Familie und Ganztagschule. In: Ecarius, J./Schierbaum, A. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19861-9_44-1
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg. 2, Nr. 4, S. 439–453. <https://doi.org/10.25656/01:1024>
- Richter, M./Müncher, V./Andresen, S. (2008): Eltern. In: Coelen, T. /Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag, S. 49–60. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_4
- Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W./Berger, F./Guerrini, F. (2019): Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft. Wie Zusammenarbeit gelingt. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schwaiger, M./Neumann, U. (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg, <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/schwaiger-neumann-2010.pdf>
- Soremski, R./Lange, A. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, Wiesbaden: VS Verlag, S. 12–39. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_1
- Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (2012): Vorwort. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden. VS Verlag, S. 10–11.
- Textor, M. R. (2013): Elternarbeit im Kindergarten – Ziele, Formen, Methoden. 2. Aufl. Norderstedt: Books on Demand.

- von Saldern, M. (2012): Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. In: Stange, W./ Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 68–75. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94279-7_4
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.) (2006): Ganztagschule: Eine Chance für Familien. Wiesbaden: VS Verlag.

Es geht nur gemeinsam – multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen

Seit dem Ganztagschulausbau in Nordrhein-Westfalen ab 2003 sind vielerorts hochwertige Bildungsangebote geschaffen worden. Dieser Trend hat sich aber noch nicht flächendeckend durchgesetzt. Entsprechend gilt es daher, den Ganztag noch mehr aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu denken sowie noch stärker deren individuelle Bedürfnisse und objektivierte Bedarfe sowie Neigungen und Lebenswelten in die Ausgestaltung der Angebote einzubeziehen. Als entscheidender Ansatz zur Bewältigung dieser vielfältigen Herausforderungen wird in fachlichen und politischen Diskursen die multiprofessionelle Kooperation aller am Ganztagsleben Beteiligter betrachtet (vgl. Speck 2020: 1453 ff.). Folglich hat die Jugend- und Kultusministerkonferenz bereits 2004 in einem gemeinsamen Beschluss die Chancen einer solchen Zusammenarbeit hervorgehoben: Sie trägt zum fachlichen sowie sozialen Lernen bei, und entsprechend konzipierte Ganztagsangebote erhöhen die Motivation und Aufnahmebereitschaft von Schüler:innen. Dies ermöglicht, die an die Ganztagsbildung gestellten Erwartungen zu erfüllen und sich den Bedürfnissen der Heranwachsenden besser anzunähern (vgl. JMK/KMK 2004: 5 ff.). Dabei sieht der 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundes die größten Erfolgsaussichten für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen in der engen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Beide Systeme seien durch ihre unterschiedlichen Sichtweisen auf die jungen Menschen bestens dafür geeignet, bestehende Konzepte, Organisationsformate und Strukturen zu transformieren bzw. zu verbinden (vgl. JMK/KMK 2004: 40 ff. und Brinks/Müller 2015: 54f.). Hierbei ist insbesondere das Zusammenwirken der innerschulischen, pädagogischen Kooperationspartner – also von allen Lehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen, Erzieher:innen bis hin zu z.B. Integrations(Schul-)helfer:innen – von großer Bedeutung (vgl. Brinks/Müller 2015: 54f.).

Trotz dieser entscheidenden Rolle der multiprofessionellen Zusammenarbeit für einen gelingenden Ganztag sind deren Verfahren und Strukturen vielerorts noch nicht (voll)umfänglich etabliert bzw. werden deren Potentiale noch nicht ausreichend genutzt, wie der letzte Bildungsbericht Ganztagschule 2018 (BiGa) für NRW zeigte (vgl. Altermann et al. 2018: 23 ff.). Zwar haben

innerschulische Kooperationsprozesse im Rahmen multiprofessionell besetzter Teams in der Primar- und Sekundarstufe I leicht zugenommen, beschränken sich aber in beiden Bereichen meist noch auf klassische Aktivitäten wie gegenseitigen Austausch oder gemeinsame Elterngespräche. Kooperationsansätze, in denen die jeweiligen Professionen ihre je eigenen Stärken und Kompetenzen abgestimmt und zielorientiert zusammenbringen, werden noch zu selten umgesetzt

Trotz der hohen Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation für einen gelingenden, kindes- und jugendorientierten Ganztags, werden deren Potentiale vielerorts noch nicht vollumfänglich ausgeschöpft.

(vgl. Altermann et al. 2018: 24f.). Auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern (vor allem Sportvereinen, Musikschulen, Stadtbüchereien) hat demnach in der Primarstufe nur leicht zugenommen und war in der Sekundarstufe I sogar etwas rückläufig (vgl. Altermann et al. 2018: 23f.).

Als möglicher Impuls für den Ausbau der multiprofessionellen Zusammenarbeit vor Ort werden im Folgenden, nach einer kurzen theoretischen Einführung und einer Verdeutlichung ihrer Potentiale, einige Anregungen für die Akteur:innen vor Ort gegeben, wie man eine multiprofessionelle Zusammenarbeit in Ganztagschulen gestalten und (be)leben kann.

1. Multiprofessionelle Kooperation – Definitionen und Dimensionen

Mit einer *Kooperation* ist grundlegend die Situation gemeint, bei der zwei oder mehr Akteur:innen bzw. Organisationen im Rahmen ihrer Zusammenarbeit ein gemeinsam vereinbartes Ziel verfolgen. Davon ausgehend muss die Umsetzung auf Grundlage der vorhandenen Ressourcen der Kooperationsbeteiligten individuell gestaltet werden. Demnach ist der Terminus *Kooperation* als weit gefasster Begriff zu verstehen, der verschiedenste Formen der Zusammenarbeit umfasst (vgl. Naujokat 2019). Eine besondere „Art“ stellt die *multiprofessionelle Kooperation* dar. Hiermit ist das gezielte Zusammenwirken von Akteur:innen aus mehreren Berufsgruppen gemeint, die ein gewisses Maß an Spezialisierung aufweisen (vgl. Speck/Olk/Stimpel 2011: 185f.). Eben dieses Modell ist insbesondere in Ganztagschulen wiederzufinden: Statistisch gesehen setzen 9 von 10 Ganztagschulen neben Lehrkräften „weiteres Personal“ im außerunterrichtlichen Bereich ein (vgl. StEG-Konsortium 2015: 52 ff.).

Es lassen sich hierbei sowohl inner- als auch außerschulische Kooperationspartner unterscheiden. Im ersten Fall handelt es sich um Personen mit einer hohen und dauerhaften Präsenz an der Schule wie z.B. Lehrkräfte für Regelschul- und Sonderpädagogik, Schulsozialarbeitende, Erzieher:innen aber eben auch Schulsekretär:innen und Hausmeister:innen. Außerschulische Kooperationspartner (bzw. deren Mitarbeitende) haben dagegen eine geringere

und angebotsbezogene Präsenz im Ganzttag. Dies können beispielsweise Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (wie z.B. Kitas), Sportvereine, Musikschulen oder die Berufsberatung sein (vgl. Speck 2020: 1455 ff.; vgl. außerdem Kielblock/Gaiser/Stecker 2017: 141 ff.) sein.

Die multiprofessionelle Kooperation beschreibt das gezielte Zusammenwirken mehrerer Berufsgruppen im Ganzttag, wobei hier sowohl inner-schulische als auch außerschulische Partner einbezogen werden sollten.

2. Die Bedeutung der multiprofessionellen Kooperation für eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung

Die abgestimmte, multiprofessionelle Zusammenarbeit inner- und außerschulischer Kooperationspartner ist mitentscheidend für die Etablierung eines kind- und jugendorientierten Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung im Ganzttag. Sie ermöglicht durch einen ganzheitlicheren Blick auf die Heranwachsenden die passgenauere Abstimmung auf deren individuelle Bedürfnisse und objektivierten Bedarfe. Neben formalen können noch stärker und gezielter non-formale und zum Teil auch informelle Lernprozesse angeregt werden, welche wiederum unterschiedliche Kompetenzbereiche der Kinder und Jugendlichen ansprechen.

Tabelle 1: Lernkategorien modifiziert nach Neuber 2010: 13

| Formales, non-formales und informelles Lernen | | |
|--|--|---|
| Zur Unterscheidung verschiedener Ausprägungen des Lernens, hat sich in der internationalen Diskussion die Differenzierung in formales, non-formales und informelles Lernen durchgesetzt. Diesen Lernkategorien liegen jeweils unterschiedliche Bildungsmodalitäten zugrunde, die in der nachfolgenden Tabelle verdeutlicht werden: | | |
| Formales Lernen | Non-formales Lernen | Informelles Lernen |
| Verpflichtend | Freiwillig | Freiwillig |
| Zielgerichtet, strukturiert, hierarchisch | Weitgehend zielgerichtet, organisiert | Ungeplant und unorganisiert |
| Unterricht im Rahmen der Stundentafel | Kurse, Übungsstunden, offene Angebote... | Innere oder äußere Impulse |
| Normierung, Leistungsmessung, Zertifikate | Zumeist keine Zertifikate | Keine Zertifikate |
| Schule | Verein, VHS, (Ganztags-)Schule, Jugendzentrum... | Familie, Peer-Group, Medien, z.T. auch Jugendzentrum und (Ganztags-)Schule... |

In einer solchen Ganztagskonzeption wird die Lehr- und Lernkultur durch das Einbringen unterschiedlicher Rollen, Sichtweisen und Methoden verbessert, und die Öffnung der Schule zum Sozialraum kann besser vollzogen werden (vgl. Speck 2020: 1456). Denn die Zusammenarbeit verschiedener Professionen schafft facettenreiche Zugänge zu den Lebenswelten der Schüler:innen und setzt neue Potentiale frei, so dass vielfältigere Angebote für sie entwickelt werden können. Fachkräfte der Jugendhilfe (z.B. Erzieher:innen oder Schulsozialarbeitende) bringen in die Ganztagsbildung beispielsweise weitere partizipative Ansätze und Methoden ein, durch welche die Interessen und Bedarfe der jungen Menschen noch stärker berücksichtigt und entsprechende Angebote „maßgeschneiderter“ entwickelt werden können (vgl. Steiner 2010: 22f.). In diesem Sinne kann die multiprofessionelle Kooperation auch zur individuellen Förderung beitragen, indem es hierdurch zu einer besseren Passung von Lern-

Eine gut abgestimmte, multiprofessionelle Zusammenarbeit, in der die Professionen ihre Kompetenzen und Sichtweisen kindes- und jugendorientiert zusammenbringen, ist eine wichtige Grundlage für einen gelingenden Ganztag.

voraussetzungen und Lernangeboten kommen kann (vgl. Fischer et al. 2014: 11f.). Dazu gehört beispielsweise auch, durch die Entwicklung eines neuen Rhythmisierungskonzeptes den unterschiedlichen Lerntypen eher gerecht werden zu können: Weg von der Trennung in Vormittagsunterricht und Nachmittagsbetreuung hin zu einem Modell mit einem Wechsel von Anspannung und Entspannung, also von Unterricht und Erholungs- bzw. Vertiefungsphasen (vgl. Rabenstein 2020: 1022ff.).

3. Die Zusammenarbeit in der Praxis (be-)leben und gestalten

Da die innerschulischen und außerschulischen Kooperationspartner in unterschiedliche institutionelle Kontexte eingebunden sind und unterschiedliche professionelle Selbstverständnisse sowie Herangehensweisen haben, ist es für eine gelingende Zusammenarbeit zunächst wichtig, ein gemeinsames Grundverständnis zu entwickeln (3.1). Die Kooperation muss aktiv und kontinuierlich gestaltet werden (3.2) und sollte auf einem gemeinsam ausgehandelten und verbindlichen Kooperationsvertrag fußen (3.3). Zur darüber hinaus gehenden Belebung und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit eignen sich interprofessionelle Fortbildungen besonders (3.4).

3.1 Ein gemeinsames Grundverständnis von ... entwickeln

Die innerschulischen und außerschulischen Kooperationspartner können den individuellen Bedürfnissen und objektivierten Bedarfen von Schüler:innen durch ihre multiprofessionelle Zusammenarbeit besser gerecht werden

als jeweils alleine. Für einen guten Ganzttag, welcher auf diese Erfordernisse abgestimmt werden soll, ist in der Praxis insbesondere das Zusammenwirken der innerschulischen, pädagogischen Kooperationspartner, d.h. Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, Erzieher:innen, Sonderpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, Integrationshelfer:innen (uvm.) bzw. der beiden Systeme Schule und Jugendhilfe von großer Bedeutung (vgl. Brinks/Müller 2015: 54f.). Die Akteur:innen in Schule und Jugendhilfe arbeiten jedoch in verschiedenen rechtlichen Rahmungen bzw. gesellschaftlichen Funktionszuweisungen sowie mit unterschiedlichen, professionellen Selbstverständnissen. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist es daher für die Mitarbeitenden beider Bereiche essentiell, sich dessen bewusst zu sein und infolgedessen das Denken nur aus Sicht des eigenen Systems zu vermeiden (vgl. Fiegenbaum/Bücker 2019a: 108f.) sowie die leistungsorientierte Funktionslogik der Schule und den subjektorientierten Ansatz der Kinder- und Jugendhilfe gegenseitig anzuerkennen (vgl. Brinks/Müller 2015: 56). Dafür ist es notwendig, vorab die jeweiligen professionellen Selbstverständnisse, Arbeitsprinzipien und -methoden kennenzulernen, die (Bildungs-)Perspektive der Kooperationspartner zu verstehen und ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln (vgl. Mavroudis 2013: 11), in dem die Heranwachsenden im Mittelpunkt stehen. Dazu gehört, Schüler:innen als solche und gleichzeitig als Kinder und Jugendliche mit entsprechenden individuellen Bedürfnissen und objektivierten Bedarfen wahrzunehmen. Entsprechend ist eine Verständigung über Lebens- und Lernsituationen sowie Entwicklungen der Heranwachsenden wichtig (vgl. Thimm 2020: 1484).

Zentraler Leitgedanke einer so verstandenen Kooperation ist, dass unter Berücksichtigung der unterschiedlichen, strukturellen Voraussetzungen, alle Professionen einen Teil der Verantwortung für die Angebote und Ziele des Ganztagsprogramms übernehmen (vgl. Thimm 2013: 9; vgl. Fiegenbaum/Bücker 2019b: 110; Speck 2020: 1461). Viele tun also nicht das Gleiche, sondern die Kooperationspartner müssen sich in definierten Bereichen auf gemeinsame Ziele, Aufgaben und Realisierungsstrategien einigen (vgl. Thimm 2020: 1434f.). Gelingt dies, können die Bildungsangebote besser auf die Bedürfnisse der Schüler:innen abgestimmt (vgl. Thimm 2020) und damit vielfältiger und v.a. kind- und jugendorientierter werden.

Analog zur Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe ist es unerlässlich, dass die Ganztagschulen eine adäquate Kooperation mit ihren weiteren, außerschulischen Partner:innen aus z.B. Sport, Kultur oder Handwerk in gegenseitiger Anerkennung aufbauen und aufrechterhalten.

Zu Beginn und als Grundlage der multiprofessionellen Zusammenarbeit ist es essentiell, dass die Kooperationspartner ein gemeinsames Grundverständnis – und hiervon ausgehend Ziele und Aufgaben – der Zusammenarbeit entwickeln. Für einen gelingenden Ganzttag ist hierbei insbesondere das Zusammenwirken der innerschulischen, pädagogischen Kooperationspartner wichtig.

3.2 Die Zusammenarbeit aktiv und kontinuierlich gestalten

Die auf einem gemeinsamen Grundverständnis sowie Leitbild beruhende multiprofessionelle Zusammenarbeit in einer Ganztagschule führt weg vom *additiven* in Richtung eines *integrativen Modells* mit Gleichrangigkeit von Schule, Jugendhilfe (vgl. Fiegenbaum/Bücken 2019b: 109) und allen weiteren Bildungspartnern. Der Weg dorthin kann zwar einen höheren Planungs- und Abstimmungsaufwand bedeuten und setzt die Aufgeschlossenheit der Partner für neue Wege voraus (vgl. Mavroudis 2013: 11). Dafür können aber die unterschiedlichen Erfahrungen der Professionen bei der schrittweisen (Weiter-)Entwicklung der Ganztagsbildung genutzt werden. Voraussetzung ist, dass die Zusammenarbeit von gegenseitigem Respekt getragen und unter Berücksichtigung der verschiedenen Zielvorstellungen von (möglichst) allen Beteiligten aktiv gelebt und gestaltet wird. Strukturell ist die Kooperation sowohl der inner- als auch außerschulischen Partner kontinuierlich anzulegen und schlussendlich in der Schulkultur fest zu verankern.

Entsprechend ist es gerade auch angesichts der Vielfalt der Professionen und deren Anstellungsformen in und außerhalb der Schule unerlässlich, dass sich alle Akteur:innen so regelmäßig wie möglich in eigens hierfür vorgesehenen und konzeptionell sowie zeitlich fest verankerten Formaten austauschen, wie z.B. Schul- und Ganztagskonferenzen oder wöchentlichen (jahrgangs-/klassenbezogenen) Planungstreffen. Je nach Anstellungsform und Ausmaß der Tätigkeit müssen Zeitbudgets für Kooperationsgespräche vorgesehen werden. Durch einen solchen kontinuierlich angelegten und regelgeleiteten Austausch aller Kooperationspartner:innen wird eine stabile und für alle Beteiligten gewinnbringende Zusammenarbeit befördert. Die unterschiedlichen professionellen Wissensbestände können so in die Ausgestaltung der Ganztagsangebote einfließen, wovon letztendlich die Kinder und Jugendlichen profitieren. Neben Zeiten für den formalen Austausch braucht es für eine lebendige Zusammenarbeit auch Formate, die ein Kennenlernen der Professionen ermöglichen und fördern. Hier bieten sich u.a. Fortbildungen an (s.u.), aber auch gegenseitige Hospitationen. Darüber hinaus sollten gezielt informelle Anlässe für das Kennenlernen und Zusammenwachsen der Professionen geschaffen werden, wie gemeinsame Feste und Feiern, ein gemeinsamer Teamtag oder Begegnungsräume (z.B. gemeinsame Lehr- und Fachkräftezimmer), welche allen Mitarbeitenden und Kooperationspartnern offen stehen.

Eine gute multiprofessionelle Kooperation ist kontinuierlich angelegt und fußt auf verbindlich festgelegten Kommunikationsstrukturen und Austauschmöglichkeiten.

Aus Sicht der Heranwachsenden sollten Ganztagsveranstaltungen wie Arbeitsgemeinschaften oder Pausenangebote – gerade auch mit außerschulischen Partnern – regelmäßig stattfinden (täglich, wöchentlich, monatlich bis hin zu halbjährig bei Projekten usw.). Die Durchführenden

können so zu festen Bezugspersonen für die Schüler:innen werden und es stellt sich bestenfalls eine gute Beziehungsqualität ein, welche sich zudem positiv auf deren (generelles) Lernverhalten auswirken kann.

Anregungen für die aktive Gestaltung multiprofessioneller Kooperation

1. Einen Kooperationsrahmen schaffen, der die Unwägbarkeit personeller Zufälligkeiten zumindest weitgehend eingrenzen kann (vgl. Schone 2016: 36).
2. Unterschiedliche Organisationsziele und Handlungsprogramme von Schule, Jugendhilfe und weiteren Partner:innen z.B. aus Sport und Kultur sowie deren Organisationsgrenzen beachten und respektieren (vgl. Böhm-Kasper o.J.: 27ff.).
3. Einbindung aller innerschulischen und außerschulischen Kooperationspartner in die Ganztagschulkultur.
4. Prozesse und Strukturen der Zusammenarbeit sollten zwischen den beteiligten Kooperationspartnern und auf Augenhöhe ausgehandelt werden.
5. Steuerung der Zusammenarbeit über Pläne, Verträge, Gremien usw. (vgl. Thimm 2020: 1485). Die Gesamtverantwortung hierfür liegt bei der Schulleitung.
6. Aufbau kontinuierlicher Kooperationsbeziehungen und deren regelmäßige Reflexion.
7. Bereitschaft zur Reflexion der Berufsrolle der Kooperationspartner, zum Einlassen auf zeitliche und inhaltliche Anforderungen des Ganztags sowie zur Perspektivenübernahme (vgl. Böhm-Kasper o.J.: 27ff.).
8. Kultur- und Beziehungspflege (z.B. Gerechtigkeit, Beteiligung, Wertschätzung (vgl. Thimm 2020: 1485)).
9. Die Schüler:innen stehen im Zentrum der Überlegungen: Wie kann die Kompetenzförderung und Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit gefördert werden?
10. Einbeziehung des Sozialraumes: Wie können schulische und außerschulische Partner:innen ihre Bildungsangebote im Sozialraum der Ganztagschule systematisch verknüpfen?

3.3 Kooperationsverträge als Basis der Zusammenarbeit

Einseitiges Denken und Handeln aus der Warte der eigenen Profession steht einer gelungenen Kooperation im Wege (vgl. Abschnitt 3.1). Im Gegensatz dazu ist gemeinsam vereinbartes Agieren aller Mitwirkenden im Sinne der Schüler:innen (vgl. Kap. 2) und fördert ebenfalls die Zufriedenheit der Koopera-

tionspartner. Nachhaltig unterstützt wird dies, wenn – wie im Ganztagerlass vorgegeben (vgl. MSB 2018: 6.8) – Regeln, Rollen und wesentliche Fragen zu Aufträgen und Handlungsmöglichkeiten sowie die Verständigung über zentrale Begrifflichkeiten, Vorgehensweisen und Verantwortlichkeiten in einem Kooperationsvertrag festgehalten (vgl. Hein/Nienhuys 2015: 13) und für alle Beteiligten verbindlich gemacht werden. Dies bietet allen (gerade auch neuen) Beteiligten Orientierung, baut gegenseitiges Vertrauen auf und kann helfen, Herausforderungen, Probleme und Konflikte im Alltag zu lösen (vgl. Mavroudis 2013: 11). Die Vereinbarung führt nicht automatisch zu besserer Kooperation, aber wenn der Vertrag von allen relevanten Akteur:innen gemeinsam gestaltet, gelebt und weiterentwickelt wird und die dauerhafte Zusammenarbeit intendiert ist, besteht dazu eine große Chance (vgl. Bathke 2019: 128).

Kooperationsverträge als Basis einer gelingenden Zusammenarbeit

Der Prozess zur Gestaltung von Kooperationen mit entsprechenden Vereinbarungen erfordert Zeit und Geduld. Der erste Entwurf stellt nur einen Zwischenschritt dar auf dem Weg zur passenden Kooperationsvereinbarung (vgl. Mavroudis 2013: 11).

Geregelt werden sollten:

- Gemeinsame Ziele, Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten, Rechte und Pflichten
- Zeitrahmen/Angebotszeiten, Mitteleinsatz, Aufsicht, Personaleinsatz (Verwendung von Lehrerstellenanteilen, Vertretungs- und Aufsichtsregelungen usw.) in der Zusammenarbeit
- Umgang mit auftretenden Konflikten
- Erweiterte Mitwirkungsmöglichkeiten der Kooperationspartner:innen sowie die Beteiligung der Eltern und der teilnehmenden Schüler:innen (MSW 2018: 6.8.)
- Regelmäßige Evaluation der Zusammenarbeit

Vereinbarungen sollten die Kooperationspartner:innen in ihrer Zusammenarbeit nicht zu sehr einengen, so dass flexibel auf Anforderungen, die sich in der Praxis ergeben, reagiert werden kann.

Bei den relevantesten Kooperationspartner:innen (Schulleitungen, Ganztagskoordinator:innen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, Vertreter:innen der Jugendhilfeträger oder Sport- und Musikverein usw.) werden Verantwortliche („Lotsen“) benannt. Diese sorgen für:

- regelmäßigen Austausch in festgelegten Gremien zwischen Leitungspersonen sowie allen Lehr- und Fachkräften (monatliche Arbeitsgruppe; jährliche Schulkonferenz zum Ganzttag usw.)

- interne und institutionsübergreifende Fortbildungen (s.u.)
- Regelmäßige Evaluation der Zusammenarbeit
- Aufklärung neuer Kolleg:innen über bestehende Kooperationen
- Information und Aufklärung über relevante schulische Abläufe und Entwicklungsprozesse, Veränderungen und Neuigkeiten (Fiegenbaum/Bücken 2019b: 116 und Mavroudis 2013: 10).

Der Vertrag ist Grundlage für die (möglichst jährlich stattfindende) Reflexion der Zusammenarbeit (vgl. Mavroudis 2013: 11).

Weiterführende Informationen wie z.B. das „Rechts-ABC der Kooperationsverträge“, Checklisten zu Kooperationsvereinbarungen und eine Übersicht zu deren Themenbereichen sowie Praxisbeispiele sind unter folgenden Links zu finden:

https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/GanzTag_Bd25_Web.pdf

<https://www.ganztag-nrw.de/information/broschueren-ganztag-in-nrw/>

https://www.ganztag-nrw.de/fileadmin/user_upload/Plakat_GanzTag_Bd25_Endf.pdf

Die dringende Empfehlung, regelmäßige Evaluations- und Reflexionsschleifen in der Kooperationsvereinbarung vorzusehen, untermauert deren Bedeutung. Insbesondere sollten dabei alle Partner:innen offen alle Aspekte thematisieren können, die Unzufriedenheit und Konflikte im Hinblick auf die Zusammenarbeit auslösen könnten. Dies unterstützt deren Gefühl von Gleichberechtigung und Wertschätzung zugunsten einer positiven Stimmung der kooperierenden Akteur:innen.

Grundlage der Zusammenarbeit ist ein Kooperationsvertrag, der von den Kooperationspartnern gemeinschaftlich entwickelt wurde und Ziele, Rollen und Aufgaben für alle verbindlich festlegt.

3.4 Gemeinsame Fortbildungen beleben die Zusammenarbeit

Nach Etablierung einer Kooperation sind zur Aufrechterhaltung der Zusammenarbeit „fest vereinbarte und wiederkehrende, gemeinsame Treffen und Fortbildungen notwendig, nicht zuletzt auch damit neue Mitarbeitende auf beiden Seiten sich und die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen kennen lernen“ können (vgl. Fiegenbaum 2019: 147). Wissen über die multiprofessionelle Zusammenarbeit sowie über Methoden und Kompetenzen in der Ganztagsbildung, können insbesondere in professionsübergreifenden Fortbildungen vermittelt werden. Außer, dass diese ein Merkmal guter Zusammenarbeit darstellen, haben sie den großen Vorteil, dass die Beteiligten neben dem gegenseitigen Kennenlernen parallel etwas über das professionelle Selbstver-

ständnis der anderen Kooperationspartner lernen können. Denn alle Lehr- und Fachkräfte erlangen in ihren Ausbildungsgängen allenfalls rudimentäre Kenntnisse über die Aufgaben und Arbeitsweisen der jeweils anderen Systeme oder über Grundlagen multiprofessioneller Kooperation (vgl. Fiegenbaum 2019: 138). Die Erfahrungen außerschulischer Fachkräfte aus der eigenen Schulzeit können zudem zu Vorurteilen/falschen Vorstellungen dem System Schule gegenüber führen (vgl. Fiegenbaum 2019: 137f.).

Da interprofessionelle Fortbildungen Rollenklarheit und die Zusammenarbeit fördern, sollte unbedingt ein gemeinsames Fortbildungskonzept unter Beteiligung aller Partner:innen entwickelt werden (vgl. Spogis 2015: 68). Sinnvoll ist, darin, neben externen Referent:innen, auch die gemeinsame Gestaltung von Veranstaltungen festzulegen, denn Lehrkräfte und Fachkräfte sind jeweils Expert:innen für ihre Praxis und die gegenseitige Akzeptanz wird auf diesem Wege laufend befördert (vgl. Spogis 2015: 67). Zum Einstieg sollten entsprechende Grundlagen über die Funktionen der Systeme aller beteiligten Partner:innen sowie deren Fachbegriffe vermittelt und mögliche Vorurteile thematisiert werden (vgl. Spogis 2015: 67f.). Die Themen der Fortbildungen sowie deren Ausgestaltung sollten gemeinsam durch die Beteiligten und in Abhängigkeit der vor Ort geltenden Rahmenbedingungen, Anforderungen und Herausforderungen festgelegt werden. Weiterhin sollten hierbei sowohl Informationen über aktuelle Entwicklungen in den Systemen der beteiligten Professionen vermittelt

Professionsübergreifende Fortbildungen sind ein gutes Mittel, um die multiprofessionelle Zusammenarbeit zu beleben und zu einem wechselseitigen Verständigungs- und Lernprozess der Beteiligten beizutragen.

werden und eine (weitere) gegenseitige Sensibilisierung für deren jeweilige Handlungsfelder erfolgen. Für einen guten Transfer des Gelernten ist es sinnvoll, im Rahmen der Fortbildungen konkrete Projekte und Vorhaben zu erarbeiten, welche im Anschluss in die Praxis übernommen werden können. So kann die Zusammenarbeit auch über das Gelernte hinaus erweitert werden.

4. Fazit

Eine gelingende multiprofessionelle Kooperation als Mitbedingung eines gelingenden kind- und jugendorientierten Ganztages ist kein Selbstläufer, sondern muss aktiv und kontinuierlich gestaltet und gepflegt werden. Um dies gewährleisten zu können, müssen aufseiten aller Kooperationspartner möglichst entsprechende personelle, zeitliche und auch finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt bzw. die Kooperationstätigkeiten in den Arbeitszeitmodellen der jeweiligen Mitarbeitenden eingeplant und vergütet werden, damit die gemeinsame Zusammenarbeit der Professionen nicht nur vom persönlichen Engagement der beteiligten Fachkräfte abhängt. Dies beinhaltet vor allem fest

verankerte Zeiten für den Austausch in entsprechenden Gremien. Unabhängig von konkreten Kooperationen vor Ort ist es wünschenswert, dass im Sinne der Kinder und Jugendlichen in den jeweiligen Ausbildungsgängen von Schule, Jugendhilfe (Soziale Arbeit) und auch der weiteren Systempartner die zukünftigen Akteur:innen in der Ganztagsbildung für eine Zusammenarbeit mit potentiellen Kooperationspartnern sowie für mögliche Schnittstellen der Systeme sensibilisiert und geschult werden.

Neben diesen objektivierbaren Voraussetzungen bedarf es aber grundsätzlich der Bereitschaft und entsprechender Haltung aller Beteiligten, sich für einen kind- und jugendorientierteren Ganzttag auf den teilweisen Mehraufwand der multiprofessionellen Kooperation und auf die (Sichtweisen der) anderen Professionen einzulassen. Ungeachtet des hohen Anspruchs ist eine ausgeprägte Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung sowohl für die Mitarbeitenden als auch für die Heranwachsenden selbst immer lohnenswert und darüber hinaus im Interesse letzterer alternativlos!

Für die Etablierung einer gelingenden multiprofessionellen Kooperation im Ganzttag, bedarf es neben einer entsprechenden (personellen/zeitlichen/finanziellen) Ressourcenausstattung auch des Engagements und einer entsprechenden Haltung aller Beteiligten, sich auf die Zusammenarbeit einzulassen

Reflexionsfragen (in Anlehnung an Speck 2020: S. 1459 ff.)

1. Ist die multiprofessionelle Kooperation mit innerschulischen/ außerschulischen Partner:innen Teil des schulischen Leitbildes und wird im Alltag auch so gelebt?
2. Gibt es eine gemeinsam ausgehandelte Kooperationsvereinbarung als Grundlage der Zusammenarbeit mit innerschulischen/ außerschulischen Partner:innen? Wird diese auch tatsächlich gelebt?
3. Gibt es eine regelmäßige Evaluation und Fortschreibung der Zusammenarbeit/Kooperationsvereinbarung?
4. Gibt es verbindlich festgelegte Austauschmöglichkeiten in der Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern bzw. verbindliche Kommunikationsstrukturen?
 - Gibt es ein Ganztagsgremium bestehend aus Lehr- und verschiedenen Fachkräften?
 - Sind die Kooperationspartner:innen in die bestehenden schulischen Gremien integriert (v.a. Schulkonferenz)?
 - Gibt es regelmäßige, gemeinsame Austauschzeiten zur Planung und Reflexion der Zusammenarbeit (z.B. jahrgangsbezogene Teamsitzungen von Lehr- und Ganztagskräften)?

- Gibt es gemeinsame Fortbildungen aller in der Ganztagsbildung tätigen Professionen?
5. Ist eine Auflösung der relativ strikten, professionsbezogenen Arbeitsteilung für Unterricht (Lehrkräfte) und außerunterrichtliche Angebote (Fachkräfte) hin zu einem integrativeren Modell erkennbar?
 - Gibt es häufige und konzeptionell/organisational gestaltete Berührungspunkte von Unterricht und außerschulischen Angeboten?
 6. Werden die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte in einem rhythmisierten Ganztag (soweit möglich) vormittags und nachmittags eingesetzt?

Literatur

- Altermann, A./Lange, M./Menke, S./Rosendahl, J./Steinhauer, R./Weischenberg, J. (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Dortmund.
- Bathke, S. (2019): Institutionsübergreifende Vereinbarungen – Bedeutung für die Kooperation. In: Bathke, S./Bücken, M./Fiegenbaum, D. (Hrsg.): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–137. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20303-0>
- Böhm-Kasper, O. (o.J.): Ganztagschule nachhaltig gestalten – Chancen und Herausforderungen für die pädagogische Praxis. Ganztagschule: Wege zur gelungenen Kooperation. <https://www.dbu.de/media/041012012634noav.pdf>
- Brinks, S./Müller, H. (2015): Jugendhilfe und Schule: Mehr als eine Kooperationsbeziehung?! In: AFET. Bundesverband für Erziehungshilfe (Hrsg.): Dialog Erziehungshilfe, Heft 2, S. 54–59.
- Fiegenbaum, D. (2019): Gemeinsame Fortbildungen und Veranstaltungen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Bathke, S.A./Bücken, M./Fiegenbaum, D.: Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–152.
- Fiegenbaum, D./Bücken, M. (2019a): Es geht nur gemeinsam. Kooperation im Kinderschutz. In: Bathke, S./Bücken, M./Fiegenbaum, D.: Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107–108. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20303-0_3
- Fiegenbaum, D./Bücken, M. (2019b): Kooperation im Kinderschutz – Den Stein ins Rollen bringen und in Bewegung halten. In: Bathke, S./Bücken, M./Fiegenbaum, D.: Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Wiesbaden: Springer VS, S. 108–127.
- Fischer, C./Rott, D./Veber, M./Fischer-Ontrup, C./Gralla, A. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Hein, A./Nienhuys, H. (2015): Kinderschutz als gemeinsamer Auftrag und gemeinsames Anliegen von Schule und der Kinder- und Jugendhilfe – Kooperativer und partizipativer Kinderschutz. In: Bücken, M./Fiegenbaum, D. (Hrsg.): Den Stein ins Rollen bringen... Vom gemeinsamen Anliegen „Kinderschutz“ zur strukturierten Koopera-

- tion zwischen Jugendhilfe und Schule vor Ort. Der Ganzttag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Jg. 2015, Heft 29. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V., S. 11–14.
- JMK/KMK (Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz) (2004): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04_Zusammenarbeit_Schule_Jugendhilfe.pdf
- Kielblock, S./Gaiser, J. M./Stecher, L. (2017): Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. In: *Gemeinsam leben*. Jg. 25, Nr. 3, S. 141–148.
- Mavroudis, A. (2013): Rahmenbedingungen für gelingende Kooperationen im Ganzttag der Sekundarstufe I. In: Althoff, K./Schröer, S. (Hrsg.): *Kooperationen vereinbaren. Eine Arbeitshilfe zur Entwicklung von Kooperationsvereinbarungen im Ganzttag der Sekundarstufe I*. Der Ganzttag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Jg. 2015, Heft 25. Münster: Institut für soziale Arbeit e. V./Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen, S. 9–16.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2018): *Bereinigte Amtliche Sammlung für Schulvorschriften (BASS) 12–63 Nr. 2. Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung in der Fassung vom 16.02.2018.
- Naujokat, T. (2019): Kooperationsformen: Die besten Beispiele für horizontale, vertikale und laterale Kooperation. <https://www.modu-learn.de/verstehen/unternehmensfuhrung/kooperationsformen/>
- Neuber, N. (2010): Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der allgemeinen Bildungsdebatte. In: Neuber, N. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–34. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92439-7_1
- Rabenstein, K. (2020): „Rhythmisierung“. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1021–1031. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_76
- Schone, R. (2016): Kindeswohlgefährdung bei Kindern und Jugendlichen. Kinderschutz als gemeinsame Aufgabe von Jugendhilfe und weiterführenden Schulen.
- Speck, K. (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1453–1465. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107
- Speck, K./Olk, T./Stimpel, T. (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In: Helsper, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz, S. 184–201.
- Spogis, V. (2015): Gemeinsame Fortbildungen und Veranstaltungen in der Kooperation. In: Bücken, M./Fiegenbaum, D. (Hrsg.). *Den Stein ins Rollen bringen... Vom gemeinsamen Anliegen „Kinderschutz“ zur strukturierten Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule vor Ort*. Der Ganzttag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Jg. 2015, Heft 29, Münster: Institut für soziale Arbeit e. V./Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Nordrhein-Westfalen, S. 65–69.

- StEG-Konsortium (Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Ergebnisse der Schulleitungsbefragung 2015 in StEG. Frankfurt a.M./Dortmund/Gießen/München: DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:19113>
- Steiner, C. (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganzttag: Ideal, Illusion oder Realität? In: Der pädagogische Blick, Jg. 18, Nr. 1, S. 22–37.
- Thimm, K. (2020): Interprofessionelle Fortbildung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1479–1490. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_109

Vom Appell zum Handeln: Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen entwickeln

Die in diesem Band vereinten Beiträge sind als Kernthemen einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung adressiert, wie sie die Serviceagentur „Ganztätig lernen“ NRW konzeptionell gefasst und gerahmt hat. In den einzelnen Beiträgen dieses Bandes werden pädagogische Schlüsselthemen behandelt, die aus unserer Perspektive in allen Überlegungen zur Ausgestaltung einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung zu berücksichtigen sind. Gleichwohl stellt die hier dargelegte Konzeption kind- und jugendorientierter Ganztagsbildung nur eine unter mehreren denkbaren Herangehensweisen dar.

Wie auch immer das Konstrukt *kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung* gestaltet wird, von zentraler Bedeutung ist stets die Frage, wie die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen konkret in die Gestaltung von Ganztagsbildung Einzug halten. Zentrales Schlüsselthema einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung ist demnach Partizipation und eine konsequente Orientierung an Bedürfnissen und Bedarfen der Adressat:innen, mit der expliziten Betrachtung als Kinder bzw. Jugendliche und nicht ausschließlich in ihrer Rolle als Schüler:innen.

Allzu häufig stehen die vermeintlichen und auch realen *organisatorischen* Notwendigkeiten – im Sinne von tradierten Strukturen, Abläufen, Aufgabenteilungen und -zuschnitten, oft auch bürokratischen Hürden – im Fokus des Geschehens. Der zentrale Sinn und Zweck, einer an den Heranwachsenden orientierten Ganztagsbildung, die vielfältige Anregungen und Bildungsmöglichkeiten schafft, die Freiräume und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und an Ressourcen, Bedürfnissen und Bedarfen von Kindern und Jugendlichen ansetzt, gerät häufig aus dem Blick.

Gleichwohl kann und sollte selbstverständlich nicht unberücksichtigt bleiben, dass die Institution Schule und die in ihr tätigen Personen und Professionen Erwartungen und Anforderungen ausgesetzt sind, die nicht (unmittelbar) aus den Bedürfnissen und Bedarfen der Kinder bzw. Jugendlichen ableitbar sind. Wie in Kapitel 2 ausführlicher dargelegt, geht es nicht ausschließlich um das subjektive Wohlergehen Einzelner (vgl. Beljan 2019: 131).

Vielmehr müssen stets drei Aspekte berücksichtigt werden, die sich in der Konzeption einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung widerspiegeln sollten:

- Die *subjektiven Bedürfnisse* der Heranwachsenden, also der Anschluss an lebensweltliche Erfahrungen und Prägungen jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen, zu denen auch die Interessen und Talente junger Menschen zählen.
- Die *objektivierten Bedarfe* von Heranwachsenden in ihrer jeweiligen Entwicklungsphase. Dies entspricht dem (multi)professionellen Wissen, also aktuellen wissenschaftlichen Annahmen, über gelingendes und gesundes Aufwachsen sowie notwendigen Entwicklungsschritten in den verschiedenen Lebensphasen von Kindern und Jugendlichen.
- Sowie die impliziten und expliziten *gesellschaftlichen Anforderungen, und Erwartungen* an das Bildungssystem, die Institution Schule und das Personal. Gemeint sind hier beispielsweise, die Sozialisations- und Allokationsfunktion von Schule, die gesellschaftliche Vereinbarung, welches Bildungsinhalte von Relevanz sind und welche nicht, die Erwartungen und Ansprüche des Wirtschaftssektors aber auch die Erwartungen und Ansprüche der Eltern.

Diese kurze Zusammenfassung verdeutlicht, dass die Gestaltung von Ganztagsbildungsprozessen immer auch durch systeminhärente Abhängigkeiten beeinflusst wird. Jedoch besteht kein Determinismus und es gilt den zweifelsohne vorhandenen Gestaltungsspielraum so zu nutzen, dass die strukturellen Stärken der Ganztagschulen zum Tragen kommen (zeitliche Aspekte, Multiprofessionalität, Kooperationen etc.).

Bildungsmöglichkeiten erweitern, soziales Lernen stärken und Lebenswelten von Heranwachsenden berücksichtigen.

Die Aufgabe besteht darin vielfältige, anreichernde und anschlussfähige Bildungsmöglichkeiten zu schaffen, die geeignet sind, Bildungsungerechtigkeiten abzumildern, soziales Lernen und „Alltagslernen“ neu zu gewichten.

Dies gelingt nur gemeinsam mit den Kindern bzw. Jugendlichen und Ihren Eltern, also durch die aktive Einbeziehung und Beteiligung der Menschen, für die (Ganztags-)Schule konzipiert ist.¹

Damit dieses pro-aktive und kooperative Gestalten von Ganztagsbildung gelingt und Ganztagschulen über die Appell-Ebene hinaus in das zielgerichtete Handeln kommen, braucht es konkrete pädagogische Konzepte und Handlungsschritte.

¹ Dies entspricht auch dem Gedanken des Art. 3, Abs. 12 der UN-Kinderrechtskonvention. In Nordrhein-Westfalen fokussiert insbesondere das Landesprogramm Kinderrechteschulen diese Perspektive und praktische Hinweise bspw. für die kinderrechtliche Gestaltung von pädagogischen Beziehungen in Schulen (www.kinderrechteschulen.de).

In Anlehnung an Müller et al. (2008), Sturzenhecker (2015), Maykus (2018) und Deinet et al. (2019) wird hier ein, in vier Phasen differenzierter, zirkulärer Ablauf zur Genese einer ganz praktischen Kind- und Jugendorientierung vorgeschlagen:

- (1) Das bewusste *Wahrnehmen (können)* der Kinder und Jugendlichen durch die Lehr- und pädagogischen Fachkräfte,
- (2) das *Anerkennen* der je spezifischen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen,
- (3) das *Kommunizieren und Beraten* mit Kindern und Jugendlichen,
- (4) die gemeinsame, konsequente *Gestaltung des Bildungsalltags* auf dieser Basis.

Da der veränderte Bildungsalltag (4) stets Rückwirkungen auf die Handlungs- und Wahrnehmungsweisen aller Beteiligten hat, schließt hier wieder der Prozess des bewussten Wahrnehmens (1) an. So entsteht ein Kreislauf, der die Pädagogik aus der Perspektive der handelnden Professionen/Akteure fortlaufend überprüft, bewertet und ggfs. verändert.

Das *Wahrnehmen (können)* von Kindern und Jugendlichen als Haltung der Erwachsenen meint die Wiederentdeckung der Neugier, ein Abstand-Nehmen aus dem „Strudel“ des Alltags in Form einer Fremd- und Selbstbeobachtung. In diesem Schritt nehmen Erwachsene das Erleben und das Ausdrücken von Kindern und Jugendlichen, aber auch das eigene Handeln, konzentriert wahr. Das Verhalten, die Äußerungen und Themen, mit denen sich Kinder und Jugendliche beschäftigen, geben erwachsenen Akteur:innen Einblicke in die Lebenswelten² von Kindern und Jugendlichen, in die Sozialräume, die sie prägen und von denen sie geprägt werden. Die „professionelle Grundhaltung kompetenter Achtsamkeit“ (Deinet et al. 2019: 394) der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte ist die Voraussetzung des Reflektierens und Analysierens.

Das mag zunächst banal klingen, doch erfordert ein solches *bewusstes Wahrnehmen* eine emotionale Distanz, die im Alltag nicht immer ganz einfach zu erlangen sein dürfte. Aus diesem Wahrgenommenen ergibt sich das *Erkennen und Anerkennen* von den Bedürfnissen junger Menschen, ohne sie zu bewerten. Das persönliche und organisational-normative Gerüst tritt in den Hintergrund: „Wir üben uns darin, andere Ansichten und Lebenswelten zu akzeptieren“ (von Spiegel 2007: 76). Dieser Satz, der so typisch pädagogisch anmutet, ist nicht so trivial wie er auf den ersten Blick erscheinen kann. Vielmehr beinhaltet er einen komplexen und mitunter schwierigen Auftrag: Das Erkennen und Anerkennen von Bedürfnissen, Themen, Interessen und Bedarfen junger Menschen.

Wissen, was Heranwachsende bewegt. Ihre Anliegen respektieren und anerkennen.

2 Vgl. Kap. 5 in diesem Band.

Denn noch bevor Erwachsene sich entscheiden, auf dieser Basis Ganztagsbildung zu gestalten, müssen Erwachsene *wissen*, was die Kinder und Jugendlichen bewegt und ihre Anliegen als relevant anerkennen.

Themen von Kindern und Jugendlichen in allen sie betreffenden Angelegenheiten im Bildungsalltag einzubeziehen verlangt eine thematische und methodische Offenheit.

Ein kind- und jugendorientierter Ansatz verlangt in diesem Zusammenhang auch eine thematische und methodische Offenheit seitens der Erwachsenen in (Ganztags)Schule, denn die Anliegen und Themen von Kindern und Jugendlichen sollen in allen sie betreffenden Angelegenheiten im Bildungsalltag einbezogen werden.

Die von den pädagogischen Lehr- und Fachkräften wahrgenommenen Bedürfnisse, Themen, Interessen und die hieraus entstehenden Ableitungen für die Gestaltung der Ganztagsbildung verbleiben somit nicht bei den Erwachsenen, sondern werden mit den Kindern und Jugendlichen kommuniziert und beraten. Auf dieser Basis werden Kinder und Jugendliche aktiv an der Gestaltung der sie betreffenden Ganztagsbildung beteiligt.

Haben Kinder und Jugendliche aktive Teilhabe an ihrem Bildungsalltag, ist dies – je nach Bildungssetting (formal, non-formal, informell)³ – auch ein Schlüssel zur individuellen Förderung⁴, die sich so an der Lebenswelt des einzelnen Kindes oder Jugendlichen orientieren kann oder bspw. eine Öffnung der Ganztagschule zum Sozialraum⁵ bewirkt.

Um diesen Ansatz im Kontext der Ganztagschulen zu ermöglichen und zu verwirklichen, ist eine abgestimmte und vertrauensvolle Zusammenarbeit innerhalb der multiprofessionellen Teams aber auch eine verlässliche Kooperation mit relevanten Akteuren im Nahraum der Ganztagschulen⁶ eine notwendige Basis der pädagogischen Arbeit.

Der Austausch und die Verständigung über Bedürfnisse und Bedarfe bildet die Grundlage einer kind- und jugendorientierten Gestaltung von Angeboten, in denen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit finden, Eigenverantwortung zu übernehmen und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Über einen solchen offen zu gestaltenden Prozess sollen auch bildungsbenachteiligte junge Menschen besser erreicht werden, die sich von gängigen Bildungs- und Teilhabeformaten oft weniger angesprochen fühlen (vgl. Calmbach et al. 2020: 277). Kinder und Jugendliche „stark“ machen bedeutet sie in ihrer Persönlichkeit anzuerkennen, sie teilhaben zu lassen, ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und ihnen Freiräume einzuräumen. Hierfür braucht es pädagogisch gestaltete Formate und Methoden, die die Kinder

3 Vgl. Kap. 4 in diesem Band.

4 Vgl. Kap. 7 in diesem Band.

5 Vgl. Kap. 6 in diesem Band.

6 In NRW existieren bspw. etwa 2.200 Jugendhäuser: <https://www.mkffi.nrw/offene-kinder-und-jugendarbeit-nordrhein-westfalen>

und Jugendlichen tatsächlich erreichen. Im Sinne der Kind- und Jugendorientierung bilden Lehr- und pädagogische Fachkräfte hierfür eine Allianz⁷, die außerschulische Bildungspartner:innen einbezieht und eine verlässliche und abgestimmte Zusammenarbeit gewährleistet. Sie markieren Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gemeinsam als Strukturprinzipien der Gestaltung von Ganztagsbildung und unterstützen Kinder und Jugendliche dabei, ihre Themen und Anliegen (in strukturierten Formaten und Gremien) vorzubringen. Im Sinne einer Förderung bewusster demokratischer Erfahrungen soll für Kinder und Jugendliche darüber hinaus erkennbar sein, dass sie partizipieren⁸ können.

Für Kinder und Jugendliche ist erfahrbar, dass sie in demokratischen Strukturen handeln.

Lehr- und pädagogische Fachkräfte machen demokratische Strukturen transparent, und benennen sie als solche (s. hierzu Haupt/Vossiek 2021).

Die genannten Schritte gilt es geplant, strukturiert und zielgerichtet durchzuführen und auch in den Organisationsstrukturen der Ganztagsschulen nachhaltig zu verankern und ihnen einen verbindlichen Rahmen zu geben. Das heißt, die kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung ist nicht lediglich das Thema oder die Angelegenheit von einzelnen Erwachsenen, die sich „kümmern“.

Die Etablierung und Umsetzung einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung ist Aufgabe aller Erwachsenen.

Für die Etablierung einer kind- und jugendorientierten Ganztagsbildung in dem zuvor skizzierten Sinne, braucht es Zeit, Strukturen, die „Rückendeckung“ der Leitungspersonen, letztendlich das gemeinsame und abgestimmte Zusammenwirken aller beteiligten Erwachsenen einer Ganztagschule.

Ganztagsbildung benötigt darüber hinaus auch zeitliche und physische „Räume“, in denen Kinder und Jugendliche sich austauschen, sich mitteilen können. Das können bestehende Formate oder Gremien sein, die einen realen Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bieten, wie ein mandatiertes Kinder- oder Schülerparlament, eine Schülervvertretung aber auch informellere Settings wie offene Diskussions- und Entscheidungsforen. Denn das Spiegeln und Einbinden der Themen und Anliegen von Kindern und Jugendlichen bedeutet, dass sie sich mit ihren Perspektiven und Anliegen in den Bildungsangeboten, der Schulhofgestaltung, der Gestaltung des Zusammenlebens, letztlich in allen Bereichen der Ganztagschule wiederfinden. Konsequenterweise bedeutet dies, Verantwortung zu teilen, indem Kinder und Jugendlichen Einfluss auf ihren Bildungsalltag und seine Rahmenbedingungen erhalten. Diese Umsetzung benötigt Mut und dieser Mut benötigt Strukturen, Rahmenbedingungen und Ressourcen, die es den Erwachsenen in und um Ganztags-

7 Vgl. Kap. 9 in diesem Band.

8 Vgl. Kap. 3 in diesem Band.

schulen ermöglicht, gemeinsam mit den Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Eltern eine qualitativ hochwertige Ganztagsbildung zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Beljan, J. (2019): Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Calmbach, M./Flaig, B./Edwards, J./Möller-Slawinski, H./Borchard, I./Schleer, Ch. (Hrsg.) (2020): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Deinet U./Hüllemann, U./Reutlinger, Ch. (2019): Aneignung als strukturierendes Element des Sozialraums. In: Kessl, F./Reutlinger, Ch. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 382–396. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_24
- Haupt, St./Vossiek, M. (2021): Verschränkte Demokratiebildung in Ganztagschulen des Jugendalters. In: ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2021: Aufwachsen, Bildung und gesellschaftliche Veränderung. Münster: Waxmann, S. 30–45.
- Maykus, St. (2018): Praxis kommunaler Sozialpädagogik. Das Gemeinwesen der Stadt als Handlungszusammenhang: Leitstandards und Arbeitshilfen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Müller, B./Schmidt, S./Schulz, M. (2008): Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung. Freiburg im Breisgau: Lambertu.
- Sturzenhecker, B. (2015): Gesellschaftliches Engagement von Benachteiligten fördern. Konzeptionelle Grundlagen für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- UN-KRK (UN-Kinderrechtskonvention) (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- von Spiegel, H. (2007): So macht man Konzeptionsentwicklung – eine praktische Anleitung. In: Sturzenhecker, B./Deinet, U. (Hrsg.): Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit, S. 51–96. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.