

# FORUM JUGENDHILFE

## ≡ *Im Fokus – Ganzttag*

U. A. MIT FOLGENDEN INHALTEN

- ≡ *Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung*
- ≡ *Was kostet die bedarfsgerechte Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter ab 2025?*
- ≡ *Partizipation im Ganzttag*





Franziska Porst  
(Foto: Medienzunft Berlin)

## LIEBE\*R LESER\*IN,

in der AGJ-Geschäftsstelle hat sich zum Jahreswechsel eine große Veränderung ereignet: Peter Klausch wurde nach 25 Jahren in der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ in den Ruhestand verabschiedet. Seit dem 1. Januar 2020 bin ich die neue AGJ-Geschäftsführerin. Diese außergewöhnliche Aufgabe werde ich gemeinsam mit Angela Smessaert angehen, die die neu geschaffene Stelle der stellvertretenden

Geschäftsführung innehat. Eine ausführliche Vorstellung zu uns finden Sie zu Beginn dieser Ausgabe. Wir danken Ihnen ganz herzlich, dass Sie sich für das FORUM Jugendhilfe entschieden haben, und sind uns sicher, dass wir Ihnen auch mit dieser Ausgabe wieder ein interessantes und qualitativ hochwertiges Produkt bieten können.

Das Schwerpunktthema dieses Heftes *Ganzttag* – ein Klassiker der AGJ-Diskurse – erfährt durch den Koalitionsvertrag von CDU/CSU und SPD der 19. Legislaturperiode neue öffentliche Aufmerksamkeit. Die Bundesregierung hat es sich zur Aufgabe gemacht, bis 2025 einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter zu schaffen. Für die Ausgestaltung dieses Rechtsanspruchs ist die Verankerung im SGB VIII vorgesehen. Dies hat Auswirkungen auf die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe. Im Koalitionsvertrag wird die Schaffung des Rechtsanspruchs sowohl mit einer verbesserten Vereinbarkeit von Familie und Beruf als auch mit dem Ziel der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit verknüpft. Die Frage, was sich junge Menschen selbst für ihren „ganzen Tag“ wünschen, wird in diesem Kontext jedoch kaum gestellt.

Die AGJ hat sich diese Frage gestellt und Antworten darauf in dem Positionspapier *Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung* zusammengetragen. Das Ende 2019 vom AGJ-Vorstand beschlossene Papier benennt sieben Gelingensbedingungen für gute Ganztagsbildung, die sich von den objektiven Bedarfen und subjektiven Erwartungen von Kindern und Jugendlichen ableiten. Unsere ausführliche Position dazu finden Sie in dieser Ausgabe des FORUM Jugendhilfe. Darüber hinaus beschäftigen sich sieben weitere Beiträge in diesem Heft mit ganztägiger Bildung, Betreuung und Erziehung. Diese beleuchten das Thema u. a. unter Kostengesichtspunkten, dem Aspekt der Bildungslandschaften und der Perspektive der Inklusion und Partizipation von jungen Menschen. Wichtig war es uns, damit einen konsequent kinder- und jugendgerechten Blick auf Ganztagsbildung zu werfen.

Liebe\*r Leser\*in, zum Schluss möchte ich Sie noch auf den 17. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetag aufmerksam machen, der vom 18. bis 20. Mai 2021 in Essen stattfinden wird. Auf der Website unter [www.jugendhilfetag.de](http://www.jugendhilfetag.de) haben Sie die Möglichkeit, sich bis zum 31. Juli 2020 als Aussteller\*in anzumelden. Wir erwarten an den drei Veranstaltungstagen circa 30.000 Besucher\*innen im Essener Messe- und Kongresszentrum. Auf der Fachmesse werden sich auf 23.000 Quadratmetern verschiedenste Organisationen und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sowie ihre Kooperationspartner\*innen präsentieren. Darüber hinaus werden 200 Fachveranstaltungen für 5.000 Menschen zeitgleich angeboten. Der Besuch des DJHT ist kostenlos – wir freuen uns über Ihren Besuch!

Ich bedanke mich bei allen Autor\*innen dieser Ausgabe und wünsche Ihnen, liebe\*r Leser\*in, eine interessante und spannende Lektüre. Bei der nächsten Ausgabe wird Sie – ganz im Sinne unseres kooperativen Modells – an dieser Stelle Angela Smessaert begrüßen.

Ihre

Franziska Porst

## VORSTELLUNG DER NEUEN AGJ-GESCHÄFTSFÜHRUNG

- 4 Verantwortung gemeinsam anpacken – mit Sinn für Kontinuität und Mut zur Veränderung**  
*Franziska Porst und Angela Smessaert — Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*

## IM FOKUS – GANZTAG

- 6 Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung**  
*Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*
- 18 Was kostet die bedarfsgerechte Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter ab 2025?**  
*Dr. Christian Alt und Dr. Angelika Guglhör-Rudan — Deutsches Jugendinstitut e. V.*
- 26 Potenziale der Ganztagschule – aktuelle Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)**  
*Dr. Stephan Kielblock und Désirée Theis — DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation*
- 31 Leben und lernen im Ganzttag – was brauchen die großen Kinder (circa sechs bis zwölf Jahre)?**  
*Oggi Enderlein — Initiative für Große Kinder e. V.*
- 37 Bildungslandschaften – Inhalte, Strukturen und die Idee von Bildung**  
 Bildungslandschaften im empirischen Blick – zentrale Befunde eines Forschungsvorhabens  
*Heike Gumz und Prof. Dr. Werner Thole — Universität Kassel*
- 44 Ein ganzer guter Tag aus der Sicht Jugendlicher**  
 Jugendgerechter Ganzttag in gesellschaftlicher Verantwortung  
*Lisi Maier, Daniela Broda und Christian Weis — Deutscher Bundesjugendring*
- 49 Partizipation im Ganzttag – Trennschnitt oder Schnittmenge von Schule und Jugendhilfe?**  
*Kirsten Witt — Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.*
- 55 Projekt *Offener Ganzttag +***  
 Gemeinsam werden wir inklusiv  
*Janette Georgi — AWO Kreisverband Bielefeld e. V.*

## WEITERE THEMEN

- 60 Rezension: Praxishandbuch Familie und Migrationsrecht**  
*Prof. Frank Groner — Katholische Stiftungshochschule München*

## 62 STELLUNGNAHMEN & POSITIONEN

## 63 IMPRESSUM

## VORSTELLUNG DER NEUEN AGJ-GESCHÄFTSFÜHRUNG

# Verantwortung gemeinsam anpacken – mit Sinn für Kontinuität und Mut zur Veränderung

FRANZISKA PORST UND ANGELA SMESSAERT — ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR KINDER- UND JUGENDHILFE – AGJ



v. l.: Angela Smessaert und Franziska Porst  
(Foto: Medienzunft Berlin)

*... unter diesem Motto sind wir, Franziska Porst und Angela Smessaert, am 1. Januar dieses Jahres als neue Geschäftsführung der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ angetreten.*

*Mut zur Veränderung hat der AGJ-Vorstand bewiesen, als er unsere Bewerbung und unser Modell so geschlossen befürwortete. Die AGJ stellt sich durch den personellen Wechsel, der durch das Ausscheiden von Peter Klausch nach 25 Jahren in dieser Rolle unumgänglich, ja unerlässlich war, nicht nur neu auf, sondern stärkt und verändert ihre Leitungsebene ganz wesentlich. Sie wird nun nicht mehr von einem Mann, sondern von zwei Frauen in einem kooperativen Modell getragen. Gemeinsam werden wir den gegenwärtigen und künftigen Anforderungen mit einer breiten Fachexpertise und Freude am Diskurs begegnen. Mut zur Veränderung bedeutet für uns, neue Antworten zu entwickeln auf drängende Fragen wie: Was braucht es in Zeiten verstärkten Finanzierungsdrucks und Fachkräftebedarfs,*

*damit die AGJ auch künftig ihrer Funktion als Forum und Netzwerk der Kinder- und Jugendhilfe gerecht wird? Wie können in der AGJ im Wissen und Respekt um unterschiedliche Standpunkte ihrer Mitglieder aus diversen Handlungsfeldern und von verschiedenen Handlungsebenen die Prozesse des Ringens um konsensfähige und doch kraftvolle Positionen weiter gefördert werden? Welche Erwartungen stellen Mitglieder und Kooperationspartner\*innen an die AGJ und wie möchten sie sich in Zukunft einbringen?*

Sinn für Kontinuität bringen wir für unser Wirken als AGJ-Geschäftsführung mit, weil wir die AGJ, ihre Strukturen, Abläufe, geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze aus unserer bisherigen Tätigkeit in der AGJ-Geschäftsstelle gut kennen. Neben diesem Wissen bringen wir eine große Begeisterung für die AGJ mit: Wir glauben an die AGJ als organisationsgewordene und gelebte Einheit der Kinder- und Jugendhilfe und halten sie in ihrer Funktion als „Dach der Dächer“ für außergewöhnlich und enorm wertvoll. Das war ausschlaggebend für unsere Bewerbung und das wird uns – davon sind wir überzeugt – auch durch die manchmal raue See der Geschäftsführung tragen.

## MODELL UND PERSONEN

Unser Modell ist kooperativ angelegt, aber auch mit klaren Zuständigkeiten versehen: Aufgaben wie Strategie- und Organisationsentwicklung, Mitgliederbetreuung sowie Team- und Personalentwicklung nehmen wir zu zweit an, denn im gemeinsamen strategischen Entwickeln sehen wir großes Potenzial für Innovation. Die fachliche Leitung der vielfältigen Arbeitsfelder und Projekte der AGJ teilen wir uns hingegen entsprechend unserer komplementären Expertise auf.

Franziska Porst trägt als Geschäftsführerin die Gesamtverantwortung und ist für die Außenvertretung sowie Finanzfragen zuständig. Die Politikwissenschaftlerin hat

erstmals näher Jugendhilfeluft in einem europäischen Jugendverband geschnuppert, in dem sie auf Landes- und Europaebene ehrenamtlich aktiv war. In den vergangenen Jahren verantwortete sie als AGJ-Projektkoordinatorin die Koordinierungsstelle *Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung* und war zuvor in den AGJ-Arbeitsfeldern II *Kinder- und Jugend(hilfe)politik in Europa* und III *Qualifizierung, Forschung, Fachkräfte* tätig. Franziska Porst übernimmt die fachliche Leitung der früher von ihr betreuten Arbeitsfelder II und III, des Referats IV *Kindheit, Kinderrechte, Familienpolitik* und thematisch zugehöriger Projekte (derzeit die Koordinierungsstelle *Demokratie und Vielfalt in der Kindertagesbetreuung* und das Fachkräfteportal). Auch der Deutsche Kinder- und Jugendhilfetag als satzungsgemäße Aufgabe der AGJ fällt in ihren Verantwortungsbereich.

Angela Smessaert behält ihre seit 2015 bestehende Referatsverantwortung im Arbeitsfeld I *Organisations-, Finanzierungs- und Rechtsfragen* und begleitet weiter eng Gesetzgebungsprozesse, die für die AGJ von Relevanz sind: aktuell vor allem die SGB-VIII-Reform und die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz. Die Juristin bringt Erfahrungen aus ihrem ombudschäftlichen Engagement und aus ihrer Publikations- und Vortragstätigkeit zum Kinder- und Jugendhilferecht ein. Als stellvertretende Geschäftsführerin hat Angela Smessaert die fachliche Leitung für die Arbeitsfelder V *Jugend, Bildung, Jugendpolitik*, VI *Hilfen zur Erziehung, Familienunterstützende und Sozialpädagogische Dienste* und thematisch zugehöriger Projekte (derzeit die Arbeitsstelle [jugendgerecht.de](http://jugendgerecht.de)) sowie der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit inne.

## DIE ERSTEN DREI MONATE

Wir erleben unsere erste Zeit als sehr bewegt – in einer guten Weise! Auch wenn wir aus dem AGJ-Team kommen, galt (und gilt) es, sich in eine Vielzahl von Arbeitsprozessen einzudenken, Handlungsfäden aufzunehmen und die stetig anstehenden Entscheidungen zu treffen. Eine ganz neue Dynamik erfährt unsere Arbeit gerade durch die Auseinandersetzung mit der Corona-Pandemie. Die AGJ springt dabei – ohne jeden Anlauf – ins digitale Zeitalter. Durch mobiles Arbeiten versuchen wir als AGJ-Geschäftsstelle, handlungsfähig zu bleiben. Auch Online-Videokonferenzen als Ersatz von Gremiensitzungen werden wohl erforderlich. Für uns als Geschäftsführerinnen wird einmal mehr deutlich,

wie oft Leitung eben auch Troubleshooting bedeutet – und wie stärkend es ist, dabei engagierte Mitstreiter\*innen an der Seite zu haben.

Getreu unserem Motto ist es uns wichtig, gemeinsam mit den Mitgliedern der AGJ und den von ihnen vertretenen Strukturen sowohl bewährte Grundelemente der AGJ zu erhalten als auch notwendige Veränderungen anzugehen. Neben der Aufnahme der laufenden Geschäfte haben wir daher in den vergangenen Wochen das Gespräch gesucht – mit unserem Team in der Geschäftsstelle, mit den AGJ-Gremienmitgliedern und -Mitgliedergruppen sowie den Kooperationspartner\*innen der AGJ. Äußerst positiv empfanden wir dabei, wie sehr die AGJ in ihrer Funktion als Forum und Netzwerk geschätzt wird. Gerade Gremienmitglieder spiegelten zurück, dass sie den handlungsfeld- und ebenenübergreifenden Austausch als enorm gewinnbringend erleben. Für das ganze AGJ-Team war es motivierend, dabei so gebündelt zu erfahren, dass die Arbeit der Geschäftsstelle sehr wertgeschätzt wird.

Als Appell an uns, aber letztlich an alle in der AGJ engagierten Personen nahmen wir außerdem wahr, dass lebendige, kurzfristige Kommunikationsflüsse Aufmerksamkeit brauchen und jede\*r die eigene Multiplikationsfunktion wahrnehmen muss. Wir freuen uns sehr darüber, wenn AGJ-Gremienmitglieder beispielsweise Informationen aus den eigenen Strukturen zusammengefasst an die Geschäftsstelle weitergeben oder AGJ-Papiere aufgreifen. Wir arbeiten umgekehrt daran, die Öffentlichkeitsarbeit zu stärken und AGJ-Positionen unter Berücksichtigung der Komplexität bearbeiteter Themen prägnant und adressat\*innengerecht aufzubereiten. In den Blick nehmen wir hierbei auch eine Flexibilisierung in der Themensetzung und in der Wahl von Formaten. Innerhalb der verabschiedeten AGJ-Papiere finden Sie künftig einen Hinweis auf die zuständige Ansprechperson innerhalb der Geschäftsstelle, damit diese unmittelbar kontaktiert werden kann.

Wie bereits dargestellt, ist uns das Erfassen der unterschiedlichen Sichtweisen auf die AGJ sehr wichtig. Dafür werden wir auch die kommenden Wochen und Monate weiter nutzen. Wir möchten auch Sie als treue Leser\*innen des FORUM Jugendhilfe einladen, mit uns in Kontakt zu treten und Ihre Ideen zur Stärkung und Weiterentwicklung der AGJ und Ihrer Fachzeitschrift zu teilen. Sie erreichen uns dazu unter [geschaeftsfuehrung@agj.de](mailto:geschaeftsfuehrung@agj.de) oder unter Telefon (030) 400 40-226. Wir freuen uns auf den Austausch mit Ihnen!

# Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung

POSITIONSPAPIER DER ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR KINDER- UND JUGENDHILFE – AGJ

*Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ formuliert inhaltliche Leitplanken, die eine Qualität von ganztägigen Angeboten beschreiben und sie als Zeit in öffentlicher Verantwortung markieren. Sie versteht Ganztagsbildung als ganzheitlichen Auftrag aller Träger und Strukturen, die Kinder und Jugendliche über den Tag begleiten. Der Ausgangspunkt für die AGJ sind die objektiven Bedarfe und subjektiven Erwartungen junger Menschen an Ganztagsbildung, aus denen Gelingensbedingungen eines guten Ganztags abgeleitet werden. Aufgabe von Ganztagsbildung ist, Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen persönlichen bildungsbiografischen und sozialen Entwicklung bestmöglich zu fördern. Voraussetzung dafür ist, dass die Kinder- und Jugendhilfe selbst substanziell Mitgestalter von Ganztagsbildung wird. Die AGJ benennt sieben Gelingensbedingungen für gute Ganztagsbildung: Kinder- und Jugendhilfe und Schule sowie weitere Akteure entwickeln gemeinsam eine Ganztagskonzeption, die eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht und die Zusammenarbeit mit den Eltern als Chance wahrnimmt. Für alle Beteiligten müssen verlässliche Rahmenbedingungen und Strukturen geschaffen werden (Finanzierung, Räume, Mobilität, Steuerungsverantwortung). Es müssen Kooperationspartner gewonnen werden, um die Angebote der Ganztagsbildung im Sozialraum zu vernetzen. Die Fachlichkeit der verschiedenen professionellen und ehrenamtlichen Akteure gilt es gemeinsam fortzuentwickeln und insgesamt eine kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung zu fokussieren.*

## EINLEITUNG

Die Diskussion um Qualität und Quantität von Ganztagsangeboten wird derzeit von der geplanten Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter geprägt. Hier wird deutlich, dass es bisher keinen Konsens über qualitative Standards und keine Begriffsklärung zu Ganztags gibt. Vor diesem Hintergrund definiert die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ in diesem Papier Ganztagsangebote als Ganztagsbildung im Sinne von Erziehung, Bildung und Betreuung. Im Koalitionsvertrag der 19. Wahlperiode ist der Rechtsanspruch einerseits unter der Überschrift *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* und andererseits unter der Überschrift *Offensive für Bildung* ausformuliert. Diese Aufteilung schließt an die generelle Debatte zu den Erwartungen und Ansprüchen an ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung an und stellt einen Balanceakt dar zwischen einem Betreuungsbedarf aufseiten der Eltern und

der bildungs- und sozialpolitischen Forderung nach gleichen Chancen für alle Kinder und Jugendlichen. Ganztagsbildung wird also mit einem Versprechen des Abbaus von Bildungsbenachteiligung durch bislang stark herkunftsbedingte Bildungschancen verbunden. Es schließen sich Hoffnungen auf einen Ort gleichberechtigter Teilhabe für alle an – unabhängig von (bestehenden oder zugeschriebenen) Exklusionsfaktoren wie Bildungsbenachteiligung, Behinderung, Migrationshintergrund oder Armut.

Ganztagsbildung ist somit ein von vielen Seiten mit Hoffnungen und Ansprüchen verknüpfter Begriff. Die Frage, was sich eigentlich Kinder und Jugendliche für ihren „ganzen Tag“ wünschen und welche Angebote sie wollen, wird jedoch kaum gestellt. Aus Sicht der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ ist relevant, dass sich Akteure auf allen Ebenen damit befassen, wie gute und qualitativ

hochwertige Ganztagsbildung unter der Berücksichtigung der Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen gestaltet werden kann. Die AGJ will eine Qualitätsdebatte anstoßen, die in der aktuellen Diskussion um den Rechtsanspruch auf Ganzttag bisher zu kurz kommt. Denn: Eine Diskussion zu den Zielen, der Ausgestaltung und den Gelingensbedingungen von ganztägiger Erziehung, Bildung und Betreuung ist sowohl im Grundschulalter wie auch im Jugendalter von großer Relevanz. Deshalb nimmt die AGJ mit diesem Papier sowohl die Perspektive von Kindern als auch von Jugendlichen ein. Eine Ursache für die bislang verkürzte Debatte sieht die AGJ darin, dass angesichts des enormen quantitativen Ausbaus der Ganztagschulen und einer Fokussierung auf arbeitsmarkt- und familienpolitische Fragen die Qualität des Ganztags in den Hintergrund geraten ist.

## AUSGANGSLAGE

Ganztagsbildung ist nach Ansicht der AGJ mehr als Ganztagschule und Ganztagsbetreuung. Vielmehr umfasst sie verschiedene Konzepte und Institutionalisierungsformen, die formale, non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten durch organisatorische und inhaltliche Verschränkung zu einem integrierten Ganzen verbinden. Wesentlich ist dabei die Zusammenarbeit verschiedener Trägerstrukturen, Orte und Professionen.

Die im Folgenden beschriebene Ausgangslage nimmt zunächst die Situation der Ganztagschulen und der Horte in den Blick.

Ganztagsbildung wird in unterschiedlichen Angeboten und Organisations- und Kooperationsformen für Kinder im Grundschulalter und Jugendliche in der Sekundarstufe I ausgestaltet. Dies umfasst eine Vielzahl an Formen und Zuschnitten, was die zugrunde liegenden Konzepte, die konkrete Ausgestaltung, das Verhältnis von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie die Zeitstruktur

betrifft. Auch die Inanspruchnahme ganztagsschulischer Angebote variiert sowohl zwischen den Schularten als auch zwischen den Bundesländern deutlich.<sup>1</sup>

Die zentralen Orte der Ganztagsbildung für Kinder im Grundschulalter sind der Hort sowie die Ganztagschule, wobei verschiedene Modelle der Kooperation und Ausgestaltung existieren.<sup>2</sup> Daneben haben sich verschiedene Formen der (Über-)Mittagsbetreuung etabliert, organisiert als „verlässliche Grundschule“ oder durch Elterninitiativen. Die Formen der grundschulischen Ganztagsbetreuung unterscheiden sich in Bezug auf die Verpflichtung zur Teilnahme, den Grad der Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangebot, die Trägerschaft durch Schulen oder Kinder- und Jugendhilfe, den zeitlichen Umfang des Angebots und die Verankerung an Schulen oder in Kooperation mit außerschulischen Trägern.

Die Frage, ab wann eine Schule eine Ganztagschule ist, versucht die Kultusministerkonferenz in ihrer Definition von Ganztagschule über formale Indikatoren zu beantworten. Demnach handelt es sich um eine Ganztagschule, wenn für Schülerinnen und Schüler an mindestens drei Tagen die Woche für jeweils sieben Stunden Ganztagsangebote sowie Mittagessen bereitgestellt werden und die Verantwortung für die Ausgestaltung und Aufsicht der Schulleitung obliegt.<sup>3</sup> Qualitative Aspekte, die pädagogische Konzepte sowie die Inhalte oder Ziele betreffen, finden hierbei keine Beachtung, sodass sich unter dem Sammelbegriff Ganztagschule regional höchst unterschiedliche Formate herausgebildet haben.

Trotz einer bisher unzureichenden empirischen Datengrundlage können aus den vorhandenen Zahlen Rückschlüsse auf den quantitativen Ausbaustand der Ganztagschulen sowie auf deren Nutzungsgrad gezogen werden. Für das Jahr 2018 weisen die amtlichen Statistiken aus, dass mit 49 Prozent nahezu jedes zweite Kind ein Ganztagsangebot nutzt, wobei hier erhebliche Unterschiede sowohl zwischen Ost- und Westdeutschland als auch zwischen den einzelnen Bundesländern existieren.<sup>4</sup> Weitere Unterschiede bestehen

<sup>1</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, S. 342.

<sup>2</sup> Bundesjugendkuratorium (2019): Zwischenruf zum Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Online abrufbar unter: [www.bundesjugendkuratorium.de](http://www.bundesjugendkuratorium.de) [Zugriff am 19.3.2020].

<sup>3</sup> Sekretariat der KMK 2016a, S. 4 f.

<sup>4</sup> Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Kinder- und Jugendhilfestatistik 2018; Bevölkerungsstatistik 2018; Sekretariat der KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern 2018; DJI, KiBS 2018. Beispielsweise: Nutzung Ganztagsangebot: 78 Prozent der Kinder in Ostdeutschland, 42 Prozent der Kinder in Westdeutschland; Anteil der ganztägig betreuten Grundschul Kinder: 91 Prozent in Hamburg, 21 Prozent in Baden-Württemberg.

hinsichtlich des zeitlichen Umfangs der Inanspruchnahme pro Tag und pro Woche, was zum einen auf die Heterogenität der vorhandenen Strukturen, zum anderen auch darauf zurückgeführt werden kann, dass die Dauer des Grundschulbesuchs in den einzelnen Bundesländern ebenfalls unterschiedlich geregelt ist.<sup>5</sup>

Auch für die weiterführenden Schulen hebt der 15. Kinder- und Jugendbericht<sup>6</sup> in Bezug auf die Entwicklung von Ganztagschulen erhebliche länderspezifische Unterschiede hervor. 68 Prozent der Sekundarstufen I sind mittlerweile ganztägig organisiert, mit Ausnahme von Bremen (38 Prozent) gibt es in allen Bundesländern mittlerweile mehr Ganztags- als Halbtagschulen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass an diesen Ganztagschulen alle oder ein überwiegender Teil der Schülerinnen und Schüler am Ganztagsangebot teilnehmen.

In der politischen Debatte liegt der Fokus vorrangig auf einer Absicherung des Zugangs zu Ganztagsangeboten (insbesondere im Grundschulalter). Eine darüber hinausgehende Verständigung zu den Zielen, der Ausgestaltung und den Gelingensbedingungen von ganztägiger Erziehung, Bildung und Betreuung ist jedoch sowohl für das Kindesalter als auch das Jugendalter aus Sicht der AGJ von erheblicher Relevanz.

So setzt der 15. Kinder- und Jugendbericht durch seine Hinweise für einen jugendgerechten Ganztag einen entsprechenden Impuls. Die Bewältigung der besonderen Herausforderungen des Jugend- und jungen Erwachsenenalters wird nicht als individuelle Aufgabe betrachtet, sondern in Bezug zum gesellschaftlichen Rahmen gesetzt, innerhalb dessen die jungen Menschen aufwachsen. In der Gesamtschau vorliegender Daten und Studien zum Ganztags kommt der Kinder- und Jugendbericht zu einer eher ernüchternden Bilanz. Demnach erscheinen die Auswirkungen des Ganztagsausbaus und die von ihm ausgelösten Veränderungen vorerst eher gering zu sein. Wenn man dies mit den bildungspolitischen Zielen des Ganztags abgleicht, ist zwar eine tatsächlich erreichte bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf festzuhalten, die primär das Grundschulalter betrifft. Den eigentlichen Anspruch, für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen, hat die Ganztagschule aber bisher kaum eingelöst. Es zeichnen sich bislang kein grundlegender Wandel der Schulkultur oder des Lernens, keine Erosion der Landschaft außerschulischer Träger und auch keine gravierende Veränderung im Familienleben und in der Alltagsgestaltung durch die Ganztagschule ab – weder als Einschränkung von Freizeit und außerschulischer

Einbindung von jungen Menschen noch als Gewinn im Sinne besseren Lernens, veränderten Schullebens oder größerer Chancengleichheit.

Wenn junge Menschen mehr Zeit in öffentlicher Verantwortung verbringen (sollen), besteht eine besondere staatliche Verantwortung für den damit gesetzten gesellschaftlichen Rahmen ihrer Entwicklung. Dieses Erfordernis wird noch verstärkt, da über das Angebot des Ganztags im Interesse insbesondere benachteiligter junger Menschen auch Bildungs- und Teilhabechancen verwirklicht werden sollen. Angebote und Strukturen, die junge Menschen über den ganzen Tag anregen, diese in Lernprozessen und in ihren Interessen begleiten, von ihnen mitgestaltet werden und in denen sie sich wohlfühlen, sind die Voraussetzung dafür, dass Ganztagsbildung ihre Ziele von mehr Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit erreichen kann.

Daher sollen im Weiteren inhaltliche Leitplanken entwickelt werden, die ganztägige Angebote als Zeit in öffentlicher Verantwortung markieren und die zu einer qualitativen Ausgestaltung ganztägiger Bildungsangebote beitragen können. Maßgeblich hierfür sind dann gleichermaßen die objektiven Bedarfe und die subjektiven Erwartungen junger Menschen an Ganztagsbildung, aus denen Gelingensbedingungen eines guten Ganztags abgeleitet werden können.

## RECHTE VON KINDERN UND JUGENDLICHEN BEI GANZTAGSBILDUNG

Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch auf Erziehung, Bildung und Betreuung. Diese Ansprüche zu gewährleisten, ist die Aufgabe der Eltern, der Schulen, der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiterer Einrichtungen, Träger, Dienste und Akteure, die jungen Menschen Angebote im Bereich der Freizeitgestaltung, kulturellen Bildung, sportlichen Betätigung usw. machen. Ziel aller Angebote der Erziehung, Bildung und Betreuung ist es, einen Beitrag zur Entwicklung einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu leisten und Benachteiligung auszugleichen.

Zugleich haben Kinder und Jugendliche das Recht auf Beteiligung und Berücksichtigung ihrer Interessen und ihrer Willensäußerungen (Art. 12 UN-KRK), auf Schutz (z. B. Art. 16 UN-KRK) und auf Förderung ihrer Bildung – sowohl im formalen Sinne (Art. 28 UN-KRK) als auch im Hinblick auf Freizeitaktivitäten, kulturelle Angebote und künstlerische Betätigung (Art. 31 UN-KRK).

<sup>5</sup> Der Grundschulbesuch in Berlin und Brandenburg dauert sechs Jahre, in allen anderen Bundesländern vier Jahre.

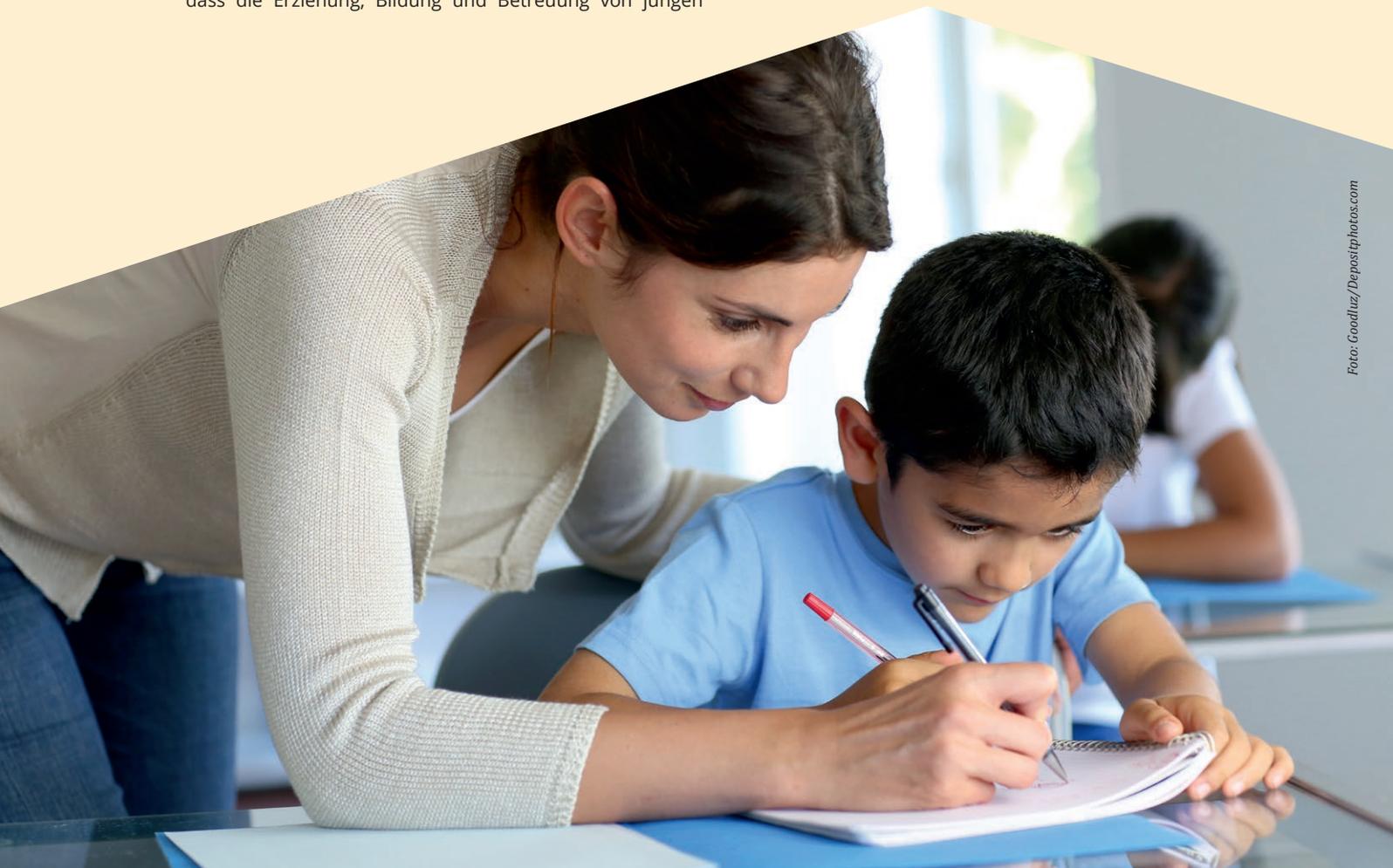
<sup>6</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2018): Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. Online abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15--kinder-und-jugendbericht/115440> [Zugriff am 18.3.2020].

Vor dem Hintergrund sich verändernder Lebensbedingungen von Familien, v. a. hinsichtlich einer veränderten Balance von Familienleben und Arbeit, lassen sich die o. g. Rechte von Kindern und Jugendlichen, ihre begründeten Erwartungen an Förderung, Erziehung, Betreuung und Schutz immer weniger eindeutig bestimmbar Zeiträumen (morgens, nachmittags) und damit unterschiedlichen, an der Förderung von Kindern und Jugendlichen beteiligten Akteuren zuweisen. Hier ist festzustellen, dass z. B. Eltern allein, ohne unterstützende Leistungssysteme, ihre Rolle aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Anforderungen kaum noch für sie befriedigend erfüllen können. Das Modell, dass ein Elternteil nach Schulschluss zu Hause ist und letztlich dafür zuständig ist, die außerschulischen Bildungsangebote zu organisieren bzw. zugänglich zu machen, ist längst durchlöchert, wenn nicht sogar auf dem Weg zu entfallen.

Bereits im Jahr 2002 hat der 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung diese Veränderungen aufgegriffen. Heute – 17 Jahre später – kann man festhalten, dass die beschriebenen Entwicklungen weit vorangeschritten sind. Mit dem Rechtsanspruch auf ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung für Kinder ab dem ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt, mit dem in allen Bundesländern vorangetriebenen Ausbau von Angeboten ganztägigen Lernens für Kinder im Grundschulalter und mit der Zunahme ganztägiger Angebote für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass die Erziehung, Bildung und Betreuung von jungen

Menschen sowie die Ausgestaltung ihrer Freizeit längst in gesellschaftlicher Verantwortung und durch zeitlich ineinander verschränkte Institutionen erfolgen. Eltern, Schulen und die Kinder- und Jugendhilfe sowie andere gesellschaftliche Akteure, wie der Sport und die Kulturelle Bildung, wirken zusammen und sind in einer Verantwortungsgemeinschaft für das formulierte Ziel der Förderung junger Menschen und die Verwirklichung ihrer Rechte gemäß UN-Kinderrechtskonvention.

Der Aufbau von Angeboten der Ganztagsbildung entspricht noch immer nicht den systematischen Anforderungen, wie sie aus Sicht von Kindern und Jugendlichen zu stellen sind. Noch zu oft – und dies gilt insbesondere für den schulisch organisierten Ganzttag – wirken diese Angebote wie eine Verlängerung des Systems, aus dem heraus sie organisiert werden. So ist festzustellen, dass die Ausgestaltung ganztägiger Bildung noch zu oft aus der Logik der Schulen (verstanden als Institutionen der Wissensvermittlung und Zuteilung von Zertifikaten und damit Zugangsberechtigungen) und zu wenig aus der Sicht der Durchsetzung anderer Rechte der Kinder und Jugendlichen organisiert ist. Das heißt, der Blick auf die Förderung ihrer umfänglichen Persönlichkeitsentwicklung, ihres Rechts auf Mitbestimmung und auf Berücksichtigung ihrer subjektiven Interessen und Meinungsäußerungen sowie ihres Rechts auf Ruhe, Erholung und freie und selbstbestimmte Freizeitgestaltung, ist oft noch nicht ausreichend gegeben.



Die aktuelle Diskussion über den Ausbau ganztägiger Bildung muss bei der Konzeption von Angeboten die Verwirklichung aller o. g. Rechte von Kindern und Jugendlichen zum Ausgangs- und Mittelpunkt ihrer Überlegungen machen. Nur so kann es gelingen, die veränderten Lebensbedingungen so auszugestalten, dass tatsächlich alle Bedürfnisse junger Menschen integriert Berücksichtigung und Achtung finden.

## BEDARFE VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN DER GANZTAGSBILDUNG

Kinder und Jugendliche haben das Bedürfnis nach und ein Recht auf Mitgestaltung und Beteiligung, das in Gesetzen auf Bundes-, europäischer und internationaler Ebene verbrieft ist. Kinder und Jugendliche sind Expertinnen und Experten in eigener Sache – und Subjekte, die ihre Rechte eigenständig ausüben können. Damit geht einher, dass der ernst gemeinte Blick auf und die Befassung mit den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen im Kontext der Ausgestaltung von Ganztagsbildung Priorität haben müssen.

Kinder und Jugendliche wünschen sich, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen, selbstbestimmt ihre Freizeit zu gestalten, Interessen gemeinsam mit anderen zu entwickeln, eigene „Projekte“ voranzutreiben sowie Zeit und Raum zur freien Verfügung zu haben – auch ohne Zielformulierungen und Lernintentionen. Darüber hinaus sind ihnen Bewegung, Ruhe und selbst gestaltbare Räume wichtig. Ganztagsbildung kann ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche mit diesen Bedürfnissen abgeholt werden und der somit positiv auf ihre soziale und emotionale Entwicklung wirkt. Hier werden Freundschaften aufgebaut, Peer-groups gebildet und im Kontakt mit anderen Anerkennung, Kritik und Ermunterung erfahren.

Insbesondere bei Kindern im Grundschulalter hat das Ausleben ihrer körperlich-motorischen und auch kreativen Bedürfnisse sowie ihrer Neugier große Relevanz; sie wollen Abwechslung und Aktivitäten genauso wie Erholung. Dabei wirkt sich körperliche Aktivität positiv auf die physische und psychische Gesundheit aus und begünstigt die schulische, sozio-emotionale und kognitive Entwicklung und Leistungsfähigkeit.<sup>7</sup> Ganztagsbildung ist ein Ort, an dem Kinder diese Bedürfnisse leben können und ohne vorher vereinbarte Verabredungen auf Gleichaltrige treffen. Dies ist unter anderem wichtig, da Kinder – anders als Jugendliche – noch einen eingeschränkteren und kleineren Bewegungsradius

haben und Gleichaltrige überwiegend in organisierten Angeboten treffen. Das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme wächst jedoch stetig und ist bei Jugendlichen bereits sehr ausgeprägt. So stellt Ganztagsbildung für Kinder und Jugendliche eine Chance dar, unabhängig von den Eltern und deren Aufsicht Interessen zu entwickeln und sich zunehmend freier im Sozialraum zu bewegen.

Mit wachsender Selbstbestimmung und sich entwickelnden Fähigkeiten verändern sich einige Bedürfnisse: Jugendliche sehen sich den drei Kernherausforderungen des Jugendalters Qualifizierung, Verselbstständigung und Selbstpositionierung gegenüber. Sie müssen sich nicht nur über Bildungsprozesse allgemeinbildende, soziale und berufliche Handlungsfähigkeit aneignen und Selbstständigkeit erlangen, sondern sich auch zwischen subjektiver Freiheit und sozialer Zugehörigkeit gesellschaftlich verorten. Eigene Standpunkte und Urteilskraft zu entwickeln, ist eine kontinuierliche Anforderung an Jugendliche. Dieser Prozess der Selbstpositionierung findet dabei im Kontext vielfältiger gesellschaftlicher Entscheidungsoptionen statt.

Mit diesem Verständnis geht einher, dass ein Bildungskonzept zugrunde gelegt werden muss, bei dem Jugendliche mit ihrem Recht auf Entwicklung und Förderung hin zu eigenständigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten im Mittelpunkt stehen. Es beinhaltet beispielsweise die Herausforderung, ganztägige Bildung so zu gestalten, dass Jugendliche Gelegenheiten und (Frei-)Räume vorfinden, in denen sie ihre Persönlichkeit entwickeln, ihre Positionen bestimmen und zum Ausdruck bringen und in denen sie Gemeinschaft mitgestalten können. Dazu gehört auch, mehr Verantwortung zu übernehmen, z. B. für Jüngere selbst Angebote in der Ganztagsbildung anzubieten. Kurzum: selbst zu Akteuren in der Gestaltung von ganztägigen Angeboten zu werden. Jugendgerechte Ganztagsbildung ermöglicht und fördert die Realisierung einer selbstbestimmten Bildungspraxis, die jugendkulturelle Gestaltung des Alltags unter maßgeblicher Mitwirkung und Mitentscheidung von Jugendlichen.

Jugendliche und junge Erwachsene orientieren sich bei der Wahl ihrer Freizeitgestaltung durchaus daran, ob diese die Möglichkeit bietet, etwas Neues zu lernen, ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln, zu vertiefen oder sich in Bereichen zu qualifizieren, die sie in Hinblick auf eine berufliche Perspektive für sinnvoll halten. Zudem ist auch der unterrichtliche Kontext geeignet, Verselbstständigung und Selbstpositionierung zu fördern oder zu verhindern.

<sup>7</sup> HBSC-Studie (2011).



Foto: Hurst Photo/Shutterstock.com

## GELINGENSBEDINGUNGEN IN DER GANZTAGSBILDUNG

Aus den zuvor beschriebenen Bedarfen und Erwartungen junger Menschen an Ganztagsbildung ergibt sich eine Idee von Ganztagsbildung, die den „ganzen Tag“ in den Blick nimmt und fragt, wo und wie sich Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelt gestalten wollen. Ganztagsbildung in diesem Sinne umfasst unterschiedlichste Institutionalisierungsformen, in denen formelle und nicht formelle Bildung durch die organisatorische, inhaltliche und personelle Verschränkung, durch die Ko-Produktion sich ergänzender Professionen, zu einem integrierten Ganzen gestaltet werden.<sup>8</sup> Somit ist Ganztagsbildung mehr als Ganztagschule und Ganztagsbetreuung. Darüber hinaus ist mit der Umsetzung und Ausgestaltung von Ganztagsbildung auch ein sozial- und bildungspolitischer Auftrag verbunden, der das Ziel hat, Benachteiligungen junger Heranwachsender abzubauen, Inklusion zu fördern und Bildungsprozesse in einem umfassenden Sinne zu unterstützen. *„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.“*<sup>9</sup>

Eine zentrale Bedeutung für die ganztägige Bildung in kind- und jugendgerechter Perspektive haben aus Sicht der AGJ die Grundprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe. Je mehr es im Zusammenspiel von Bildungsarten und -akteuren gelingt, Ansprüche wie Lebensweltorientierung,

Freiwilligkeit, Stärken- und Ressourcenorientierung sowie Fehlerfreundlichkeit und Partizipation zu realisieren, umso kind- und jugendgerechter sowie kind- und jugendrelevanter ist Ganztagsbildung.

Die Kinder- und Jugendhilfe muss und wird sich daher zukünftig (noch) stärker mit ihren Prinzipien, ihren Kompetenzen und Erfahrungen in der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen sowie ihren partizipativen und kooperativen Arbeitsweisen in die Ganztagsbildung einbringen und diese verantwortlich mitgestalten müssen und können. Wie und wo sich die Kinder- und Jugendhilfe in die Ganztagsbildung einbringt, wird so vielfältig sein wie die Pluralität der Kinder- und Jugendhilfe.

**Aufgabe von Ganztagsbildung ist, Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen bildungsbiografischen und sozialen Entwicklung bestmöglich zu fördern. Voraussetzung dafür ist, dass die Kinder- und Jugendhilfe selbst substanziell Mitgestalter von Ganztagsbildung wird. Im Mittelpunkt aller konzeptionellen und gestalterischen Überlegungen müssen Kinder und Jugendliche und deren Persönlichkeitsentwicklung stehen. Die AGJ benennt sieben Gelingensbedingungen für gute Ganztagsbildung:**

### GELINGENSBEDINGUNG 1: GEMEINSAM EINE GANZTAGSKONZEPTION ENTWICKELN!

Ein gemeinsam konzipiertes Ganztagsmodell von Schule und Kinder- und Jugendhilfe bildet die Grundlage, damit sich auch schulische Orte stärker zu Freizeit- und Lebensorten weiterentwickeln. Ein solches Modell gelingt unter den folgenden Bedingungen:

<sup>8</sup>Vgl. Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.) (2020 i. E.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

<sup>9</sup>Ebd.

Fachkräfte aus Schule und Kinder- und Jugendhilfe erarbeiten unter Einbeziehung von Schulträgern, Schulaufsicht, Jugendhilfeträgern, Eltern sowie Kindern und Jugendlichen eine gemeinsame Konzeption. Die Angebote müssen eine pädagogische, sozialpädagogische und eine bedarfsgerechte Palette an Freizeit- und Beschäftigungsmöglichkeiten umfassen und sollten im Gemeinwesen sozialräumlich verortet sein. Ein transparenter und an geteilten Zielen orientierter Prozess der Konzeptentwicklung befördert das gegenseitige Verständnis und die Entwicklung einer gemeinsamen fachlichen Haltung. Auf der Basis rechtlicher Vorgaben sowie von Schulentwicklungsplanungen und Jugendhilfeplanungen verständigen sich alle Beteiligten auf Ziele, deren Erreichung und Messung sowie auf die dafür vorzuhaltenden Angebote. Das Konzept muss ein für Familien (rechtlich) verlässliches und ausreichendes Angebot vorsehen. In der Phase der Konzeptentwicklung ist die Einbindung von Schulträgern, Schulaufsicht und Trägern der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe besonders wichtig, denn hier geht es maßgeblich um die Klärung von Rahmenbedingungen. Die zunehmende Bedeutung kommunaler Bildungsplanung befördert seit vielen Jahren die systemübergreifende Perspektive und stellt das Bildungspotenzial einer Region und die gemeinsame Verantwortung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe heraus (integrierte Schul- und Jugendhilfeplanungen). Diese Entwicklung fördert und begünstigt die gemeinsame Konzeptentwicklung von Ganztagsbildung.

Dazu gehören verlässliche Zeiten von montags bis freitags mit mindestens acht Stunden täglich. Das heißt nicht, dass Kinder und Jugendliche verbindlich 40 Stunden pro Woche an ausschließlich schul- und sozialpädagogisch gestalteten Lernsettings teilnehmen.<sup>10</sup> Während der Ganztagsbildung finden sowohl schulische Maßnahmen als auch Freizeitangebote statt sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote für Eltern, Kinder und Jugendliche. Hiervon ist nur ein Teil zeitlich verpflichtend. Eine Mindestöffnungszeit ist in diesem Sinne keine Mindestteilnahmezeit. Ergänzend sind dem Bedarf der Familien entsprechend auch Randzeitenbetreuungen und – ebenfalls verlässliche – Ferienbetreuungsangebote unter Einbezug von allen pädagogischen Fachkräften zu gewährleisten.

## GELINGENSBEDINGUNG 2: VERLÄSSLICHE

### RAHMENBEDINGUNGEN UND STRUKTUREN SCHAFFEN!

Die Erreichung von Zielen in der Ganztagsbildung ist maßgeblich daran geknüpft, wie verbindlich und unterstützend die Rahmenbedingungen gestaltet sind. Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass die für die Ganztagsbildungsan-

gebote erforderlichen finanziellen, personellen, sächlichen und räumlichen Voraussetzungen bedarfsgerecht zur Verfügung gestellt werden. Dazu gehören:

#### ➔ **Finanzierungsverantwortung regeln**

Ein verlässlicher Finanzierungsrahmen für Personal- und Sachaufwand und die Abstimmung dazu zwischen den zuständigen Institutionen ist zwingend erforderlich. Hierzu gehören ebenfalls gerechte Rahmenbedingungen für alle beteiligten Träger. Dies muss sich beispielsweise auch im Gehalt und in den Anstellungsverhältnissen widerspiegeln. Diese Klärung und Festschreibung ist i. d. R. auch Voraussetzung für die Bereitschaft außerschulischer Träger und Kooperationspartner zur Bereitstellung von Angeboten und zur aktiven Mitgestaltung.

#### ➔ **Räume für eine erfolgreiche Ganztagsgestaltung bereitstellen**

Ganztagsbildungsangebote brauchen eine an den Zielen ausgerichtete räumliche Qualität. Deshalb ist für einen gelingenden Ganztags eine adäquate Ganztagsraumplanung notwendig, die sowohl den altersentsprechenden Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen als auch den Bedürfnissen der unterschiedlichen Professionen gerecht wird. Die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit muss für alle Kinder und Jugendlichen gewährleistet sein. Dies gilt ausdrücklich auch für außerschulische Bildungsorte.

#### ➔ **Mobilität von Kindern und Jugendlichen gewährleisten**

Gerade in ländlichen Räumen hat die Frage der Beförderung von Kindern und Jugendlichen eine große Relevanz. Damit Ganztagsangebote von allen genutzt werden können und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gelingt, muss die Mobilität im öffentlichen Nahverkehr in bedarfsgerechtem Ausmaß sichergestellt werden. Dies bezieht sich sowohl auf den Weg zum als auch auf die Wege zwischen den verschiedenen Ganztagsbildungsorten.

#### ➔ **Steuerungsverantwortung klären**

Bund und Länder sind mit Blick auf einen guten Ganztags maßgeblich für die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, für Auftragsklarheit, Verbindlichkeiten und Spielräume verantwortlich. Die kommunale Ebene ist für den Prozess der konzeptionellen Konkretisierung und Ausgestaltung dieser Rahmung zuständig. Schul-, Schulverwaltungs- und Jugendämter müssen zielorientiert und partnerschaftlich sowohl untereinander als auch mit der operativen Ebene kooperieren. Dazu gehört auch eine schulübergreifende Koordinierung der außerunterrichtlichen Bildungsangebote, beispielsweise in einer kommunalen Bildungslandschaft.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Außer an vollgebundenen Ganztagschulen.

<sup>11</sup> Siehe hierzu auch das Positionspapier der AGJ *Bildungslandschaften im ländlichen Raum* (12./13. Dezember 2019).

**GELINGENSBEDINGUNG 3: EINE PARTNERSCHAFTLICHE KOOPERATION ZWISCHEN LEHRKRÄFTEN UND FACHKRÄFTEN DER KINDER- UND JUGENDHILFE! DIE GESAMTVERANTWORTUNG KLÄREN!**

Im Zuge der Entwicklung und Umsetzung eines gemeinsamen Ganztagsmodells müssen die Fachkräfte aus Schule und Kinder- und Jugendhilfe und der Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit Assistenzbedarf sowie ggf. weitere Akteure die Zusammenarbeit im pädagogischen Alltag mit Blick auf die relevanten Strukturstandards, die Zusammensetzung und Organisation der Fachkräfteteams sowie die gemeinsam zu planenden Tagesabschnitte verbindlich abstimmen. Jeder muss über den anderen und seine Aufgaben Bescheid wissen, bildungsorts- und professionsübergreifend. Es braucht sozusagen das Vor-Ort-Netzwerk und das schnelle und unkomplizierte gegenseitige Unterstützen.

Für den regelmäßigen Austausch aller Akteure, die in einer Stadt, einem Stadtteil oder einer Region Ganztagsbildung gestalten, ist ein geeignetes Steuerungsgremium notwendig, im Sinne einer „Ganztagsbildungskonferenz“. Alle Mitglieder – das heißt auch Kinder und Jugendliche – müssen hierbei die gleichen Rechte und Pflichten erhalten und es werden zudem Räume für gemeinsame Reflexion und Perspektivwechsel benötigt. Kurzum: Die Fachkräfte der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe sowie die weiteren Akteure der Ganztagsbildung brauchen gemeinsame Zeiten und eine funktionierende operative Organisation.

Zu klären ist auch die Gesamtverantwortung für Ganztagsbildung: Gibt es eine Einzelverantwortung oder ein Co-Leitungsteam aus Schule und Kinder- und Jugendhilfe? Welche Rolle spielt der Träger? Klarheit über die Verantwortlichkeiten muss hergestellt, vereinbart und für alle Akteure transparent gemacht werden. Ein Gremium – sofern dies nicht die „Ganztagsbildungskonferenz“ selbst übernimmt – wie ein Beirat, eine Steuergruppe oder ein Planungsausschuss sollten eingerichtet werden, um den Ganztagsprozess in all seinen Facetten zu begleiten und das Gelingen zu befördern.

**GELINGENSBEDINGUNG 4: DIE ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN ALS CHANCE WAHRNEHMEN!**

Ganztagsbildung als Kooperation von Jugendhilfe und Schule sollte immer auch Eltern in den Blick nehmen und einbeziehen. Eltern sind wichtige Gestaltungspartner, die einen entscheidenden Beitrag zu einer gelingenden Ganztagsbildung leisten. Sie haben eigenständige Interessen, die es konstruktiv einzubeziehen gilt. Befragungsergebnisse hinsichtlich der Elternzufriedenheit und -wünsche im Rahmen von Evaluationen bieten gute Möglichkeiten für einen

gemeinsamen Dialog. Eltern brauchen und wünschen sich beispielsweise Unterstützungsangebote wie Familienbildung und Erziehungsberatung am Ort der ganztägigen Bildung.<sup>12</sup> Die Zusammenarbeit mit Eltern bietet zudem erweiterte Möglichkeiten der Zugänge und Ansprache: ihre Rolle als Ressourceträgerinnen und -träger, ihre Einbindung in Planungen und ggf. in Angeboten. Hierin liegt eine Chance für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Ganztagsbildungsorten und Eltern.

**GELINGENSBEDINGUNG 5: KOOPERATIONSPARTNER GEWINNEN, IN DEN SOZIALRAUM VERNETZEN**

Ganztägige Bildung findet an verschiedenen Orten statt und bezieht unterschiedliche Kooperationspartner im Sozialraum mit ein, hierzu zählen beispielsweise Museen, Musikschulen, (Sport-)Vereine, Kunstschulen und vieles mehr. Dadurch können die jeweiligen und spezifischen Potenziale der Bildungsorte gewinnbringend eingebracht werden. Bedarfsgerechte, abwechslungsreiche und qualitätsvolle Ganztagsangebote müssen durch schulische und außerschulische Partner auf der Basis partnerschaftlicher Kooperation bereitgestellt werden. Kooperationsvereinbarungen mit klaren Regeln hinsichtlich der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung bis hin zur Finanzierung ermöglichen Handlungssicherheit und Verlässlichkeit. Auch das Verhältnis der Akteure zueinander – ggf. auch von Kooperationspartner zu Kooperationspartner – braucht Abstimmung. Mit Augenmaß und Verantwortung muss gemeinsam an den Lösungen und Vereinbarungen gearbeitet werden.

Unterrichtsangebote und außerunterrichtliche Angebote miteinander klug zu verknüpfen kann neue Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen. Dies kann auch „verpflichtende Anteile“ umfassen, sofern fachübergreifende Projekte in der Kooperation von schulischem und Freizeitbereich geplant und realisiert werden.

Ganztagsbildung in der Region und im Sozialraum zu denken und zu gestalten ist auch eine Chance für die jeweilige Region. Kinder und Jugendliche sind Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt und des Ortes, an dem sie leben, daher sollten sie als aktive Mitgestalterinnen und Mitgestalter gewonnen werden.

**GELINGENSBEDINGUNG 6: FACHLICHKEIT GEMEINSAM FORTENTWICKELN!**

Die fachlichen Anforderungen an eine qualitativ gute Erziehung, Bildung und Betreuung erfordern grundsätzlich sozialpädagogische und schulpädagogische Kompetenz, die im Rahmen eines gemeinsamen Konzepts den Ganzttag gestalten. Der bereits jetzt hohe Fachkräftebedarf wird sich durch

<sup>12</sup>Vgl. Arnoldt, B./Steiner, C. (2015): Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule, in: Zeitschrift für Familienforschung, 2/2015, S. 208–227.



die Gewährung des Rechtsanspruchs für alle Kinder im Grundschulalter auf ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote weiter erhöhen. In Zukunft muss frühzeitig dafür Sorge getragen werden, dass ausreichend und qualitativ gut ausgebildete Fachkräfte für die Umsetzung der Ganztagsbildung vorhanden sind.

In der Gestaltung von Ganztagsbildung können auch Angebote von Fachkräften mit anderen Qualifikationen durchgeführt werden, die fachlich verantwortungsvoll und kindeswohlförderlich agieren. Ein Teil der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit lebt aber auch von einer Vielzahl ehrenamtlich Engagierter. Gleiches gilt für andere Akteure wie Sport- und Kulturvereine oder solche aus dem Bereich der politischen Bildung. Die von diesen organisierten und geleiteten Angebote müssen ebenfalls Bestandteil der Ganztagsbildung sein (können). Eine gelingende Ganztagsbildung ist auf die funktionierende Zusammenarbeit zwischen allen Personen angewiesen. Gemeinsame Fortbildungen und Arbeitsfeldqualifizierungen können die vorhandenen unterschiedlichen Systemlogiken in fachlicher, organisatorischer und berufsständischer Hinsicht auffangen, Barrieren abbauen und Unterschiede als Ressource nutzbar machen. Sinnvoll und notwendig ist es ebenso, bundesweit in den jeweiligen Ausbildungssystemen fachliche Besonderheiten des Arbeitsfeldes Ganztagsbildung in angemessener Form im Curriculum aufzunehmen und womöglich gemeinsame Ausbildungen auszugestalten. So können divergierende Bildungsverständnisse innerhalb der Professionen bereits frühzeitig zu einem umfassenden und ganzheitlichen Verständnis von Bildung erweitert werden.

In der Ganztagsbildung als gleichwertige Partnerinnen und Partner kooperierende Fachkräfte aus Schule, Kinder- und Jugendhilfe und ggf. der weiteren Kooperationspartner brauchen zudem eine abgestimmte Arbeitsorganisation, z. B. bezüglich der Anwesenheitszeiten, um auf der Basis so hergestellter Transparenz vertrauensvoll zusammenarbeiten zu können. Das bestehende Ungleichgewicht zwischen (zumeist) verbeamteten Lehrkräften einerseits und (befristet beschäftigten) Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe andererseits erschwert eine Kooperation auf Augenhöhe; dies sollte bei der Konzeption von Ganztagsbildung berücksichtigt werden.

#### **GELINGENSBEDINGUNG 7: KIND- UND JUGENDORIENTIERTE GANZTAGSBILDUNG FOKUSSIEREN!**

Am Anfang erfolgreich gestalteter Ganztagsbildungsorte stehen engagierte Erwachsene. Vielfach sind es aktive Lehrerinnen und Lehrer, sozialpädagogische Fachkräfte, engagierte Vertreterinnen und Vertreter von Trägern und Eltern, die die Initiative ergreifen. Ihr Engagement wird zumeist getragen von der festen Überzeugung, dass Ganztagsbildung ein Weg mit vielen Chancen ist, den es unbedingt lohnt zu gehen. Folgende Prinzipien begründen die Haltung und das Handeln aller Fachkräfte:

##### **➔ Autonomie und Partizipation**

Selbstbildung setzt Selbstbestimmung voraus. Und mit zunehmendem Alter steigt das Bedürfnis nach Autonomie, Selbstbestimmung, Partizipation, Freiräumen und der Wunsch, dass sich die eigenen Interessen in

den Angeboten des Ganztags wiederfinden. Kinder und Jugendliche benötigen dementsprechend vielfältige, kontinuierliche und annehmbare Möglichkeiten, ihre Interessen einzubringen, Prozesse und Konzepte mitzugestalten und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Ernst gemeinte Beteiligung zielt darauf, Kinder und Jugendliche altersgerecht umfassend an der Konzeption, Planung und Durchführung von Aktivitäten zu beteiligen bzw. ihnen zu ermöglichen, diese selbstbestimmt zu realisieren. Kind- und jugendgerechte ganztägige Bildung erfordert darüber hinaus, Partizipation als grundlegendes fachliches Prinzip zu begreifen und Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden Fragen umfassend zu beteiligen und zur Mitbestimmung zu befähigen. Die Wahrung dieser Prämissen begünstigt die freiwillige und aktive Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an Angeboten ganztägiger Bildung. Neben den Inhalten geht es dabei auch um die strukturelle und methodische Gestaltung bzw. das Setting von pädagogischen Angeboten, Bildungs- und Begegnungsmöglichkeiten oder Erfahrungslernen. Deshalb müssen an die Seite bewährter auch neue, altersentsprechende Prozesse der Beteiligung für Kinder und Jugendliche treten, die an fachlichen Qualitätskriterien orientiert sind.<sup>13</sup> Die Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen muss bei der Planung, der Realisierung bis hin zur Evaluation der Angebote gewährleistet sein.

#### ➤ **Flexibilität, Individualität und Bedarfsorientierung**

Schulische und außerschulische Orte ganztägiger Bildung müssen so gestaltet werden, dass sie anregende Lebensorte sind, an denen sich Kinder und Jugendliche gerne aufhalten. Sie müssen Orte sein, die die Rechte von Kindern und Jugendlichen respektieren und junge Menschen in ihrer Individualität ansprechen und an denen sie sich entsprechend ihren Bedarfen und Interessen entfalten und entwickeln können. Dies bedeutet, dass Bildung nicht auf (ökonomische) Verwertbarkeit fokussiert wird. Kulturelle, künstlerische und sportliche Interessen, das Bedürfnis nach Spiel sowie freiwilliges Engagement und Ehrenamt sollten integriert werden. Möglichkeiten für Rückzug, Entspannung und Erholung sind für junge Menschen sehr wichtig und müssen im Ganztagskonzept ihren Platz finden, ebenso erlebbare und gestaltbare Kinder- und Jugendkultur sowie Räume für Bewegung, Sport und Spiel. Ganztagsangebote sollten verlässlich, aber dennoch flexibel sein.

#### ➤ **In Beziehung gehen**

Qualitätsvolle und beteiligungsorientierte Angebote fördern die Entwicklung einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Eine anerkennende Atmosphäre und wertschätzende Interaktion schaffen Beziehung. Gelungene und respektierte Beziehungen sind die unabdingbare erfolgversprechende Basis für Persönlichkeitsbildung, Lernen und soziale Entwicklung. Für die pädagogische Beziehungsgestaltung spielen die ethischen Aspekte eine zentrale Rolle.<sup>14</sup>

#### REFERENZRAHMEN „WOHLBEFINDEN“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein guter Ganzttag dann möglich wird, wenn die sechs zentralen Dimensionen des Referenzrahmens „Wohlbefinden“ ausgestaltet und gelebt werden:<sup>15</sup>

- 1 | Ganztägige Angebote tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche Zuversicht und sichere Zukunftsperspektiven entwickeln. Dies kann dadurch gelingen, dass die Angebote sensibel sind für die emotionalen Situationen der Kinder und Jugendlichen, diese aufgreifen und die jungen Menschen bestärken bzw. dort fördern, wo es erforderlich ist.
- 2 | Ganztägige Angebote bieten die Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, eigene Erfahrungen zu machen und ihre Selbstwirksamkeit zu erleben. Dies setzt voraus, dass Inhalte und Formen von Angeboten nicht Lernzielen inhaltlicher Art zugeordnet und aus diesen heraus entwickelt werden, sondern an den Bedürfnissen junger Menschen anknüpfen. Dies umfasst auch, dass mögliches Scheitern konzeptionell vorgesehen ist und als Chance der Weiterentwicklung gewertet wird.
- 3 | Ganztägige Angebote bieten eine gute Qualität von Beziehung zwischen den Fachkräften und den jungen Menschen. Im Kern kann dies gelingen, wenn im ganztägigen Kontext junge Menschen mit ihren umfassenden Bedürfnissen und Interessen wahrgenommen werden, wenn die Beziehungen zu den Fachkräften stabil, dauerhaft und achtsam sind.
- 4 | Ganztägige Angebote schaffen freie Räume und frei verfügbare Zeit. Guter Ganzttag verzweckt das Mehr an in Schule oder anderen Institutionen verbrachte Zeit nicht dadurch, dass hier umfänglich verbindliche oder

<sup>13</sup>Vgl. AGJ (2018): Partizipation im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit – Voraussetzungen, Ebenen, Spannungsfelder. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ.

<sup>14</sup>Vgl. Reckahner Reflexionen. Weitere Informationen unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Reckahner\\_Reflexionen/Broschuere\\_Reckahner\\_Reflexionen.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf) [Zugriff am 12.11.2019].

<sup>15</sup>Vgl. Zentrum für Eigenständige Jugendpolitik: Das Wohlbefinden Jugendlicher in Schule und außerschulischen Lern- und Bildungsorten. Empfehlungen der Expertinnen- und Expertengruppe des Zentrums für Eigenständige Jugendpolitik. Berlin 2013. Länderoffene Arbeitsgruppe *Ganztagsbildung in der Sekundarstufe 1 unter dem Blickwinkel der Kinder- und Jugendpolitik* der AGJF 2019.

gesteuerte Angebote gemacht werden. Die Struktur und die Inhalte von Angeboten berücksichtigen das Interesse junger Menschen, auswählen zu können, womit sie sich beschäftigen wollen.

- 5| Ganztägige Angebote sind so angelegt, dass sie Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfähigkeit fördern. Das kann gelingen, wenn die Angebote inhaltlich reichhaltig und vielfältig sowie flexibel sind.
- 6| Ganztägige Angebote fördern faire Zugänge zu Lern- und Bildungsorten. Diese Dimension wird erfüllt, wenn die Angebote nicht im Kontext der Schule oder anderer Institutionen verharren, sondern bereits konzeptionell vorsehen, dass Orte des Ganztags vielgestaltig und räumlich unterschiedlich sein können bzw. müssen, damit Kinder und Jugendliche nicht nur monostrukturierte Anreize und einen entsprechend reduzierten Erfahrungshorizont erleben.

## FORDERUNGEN

Die AGJ unterstützt – wie z. B. auch das Bundesjugendkuratorium – die Forderungen nach strukturellen Qualitätsstandards, die bei der Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung mindestens erfüllt werden müssen:<sup>16</sup>

- ➔ Die Ganztagsangebote sollen einschließlich des Schulunterrichts an fünf Tagen pro Woche für acht Stunden sichergestellt sein.
- ➔ Bis auf jährliche Schließzeiten von vier Wochen ist auch eine Ferienbetreuung zu gewährleisten, die alle Akteure der Ganztagsbildung zu verantworten haben.
- ➔ Ein angemessener Personalschlüssel, der in Kinder- und Jugendhilfe und Schule üblich ist.
- ➔ Gemäß § 72 SGB VIII gilt das Fachkräftegebot.
- ➔ Es muss eine qualitativ gute Mittagsverpflegung für alle Kinder erfolgen.<sup>17</sup>

Die AGJ sieht darüber hinaus weiteren Handlungsbedarf und benennt folgende Herausforderungen auf dem Weg zu einer kind- und jugendgerechten Ganztagsbildung:

- ➔ Erforderlich ist eine Konzeption, die von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Schule und Kinder- und Jugendhilfe gemeinsam erarbeitet wird. Hierzu müssen in einem ersten Schritt alle beteiligten Akteure zusammenkommen und sich über die Ziele und strukturellen Rahmenbedingungen austauschen. Die Einbeziehung der Schulbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit Assistenzbedarf ist sicherzustellen.

- ➔ Die Akteure der Ganztagsbildung arbeiten gemeinsam und kooperativ statt nebeneinander her. Hierfür ist die Einrichtung eines gemeinsamen Gremiums notwendig, das den Rahmen für regelmäßigen Austausch bietet.
- ➔ Konzeption, Rahmenbedingungen und Ressourcen müssen so gestaltet sein, dass auch Ehren- und nebenamtliche Aktive (z. B. von Trägern der Kinder- und Jugendarbeit) „auf Augenhöhe“ an der Ganztagsbildung mitwirken können.
- ➔ Für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft muss der Einbezug von Eltern in verbindlichen Strukturen konzeptionell sichergestellt werden. Konkret müssen Eltern die Möglichkeit haben, ihre Interessen und Bedenken mitzuteilen und zu wissen, dass diese ernst genommen werden, z. B. durch regelmäßige Elternbefragungen.
- ➔ Unabdinglich ist eine verlässliche, auskömmliche und gesetzlich abgesicherte Finanzierung, die gleichwertige Anstellungsverhältnisse für alle Fachkräfte vorsieht.
- ➔ Gute Ganztagsbildung benötigt geeignete Räumlichkeiten und ein Nahverkehrssystem, welches Ganztagsbildung erreichbar macht.
- ➔ Für ein umfassendes und ansprechendes Ganztagsangebot, das Kinder und Jugendliche gerne wahrnehmen, müssen mehr Orte in den Blick genommen werden als Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Ein Netzwerk an regionalen Angeboten diverser Akteure muss geschaffen und in die Ganztagsbildung einbezogen werden.
- ➔ Gemeinsame Fortbildungen sind notwendig für Fachkräfte, die bereits jetzt gemeinsam im Ganztags arbeiten. Weiterführend sind verbindlich festgeschriebene und flächendeckende professionsübergreifende Fortbildungen einzuführen sowie abgestimmte, gemeinsame Ausbildungsinhalte zu realisieren.
- ➔ Insgesamt ist bei der Ganztagsbildung grundlegend sicherzustellen, dass die Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt und konzeptionell eingebunden werden. Altersgerechte Formen der Beteiligung sind in den bestehenden Ganztagsbildungsorten zu entwickeln und bei der Planung neuer Orte systematisch einzubeziehen.

*Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ  
Berlin, 12./13. Dezember 2019*

<sup>16</sup>Vgl. Bundesjugendkuratorium (2019): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Zwischenruf des Bundesjugendkuratoriums.

<sup>17</sup>Ebd.

• LOKAL  
• INTERNATIONAL  
• EUROPÄISCH

WIR MACHEN

# ZUKUNFT- JETZT!

17. Deutscher Kinder- und Jugendhilfetag

18. - 20. Mai 2021 · Messe Essen

• INKLUSIV

• INTEGRIERT

• VIELFÄLTIG

• KOOPERATIV

• UNBEQUEM

• WIRKUNGSVOLL

• ENGAGIERT

• KREATIV

• GERECHT

• NACHHALTIG

• SOLIDARISCH

• DEMOKRATISCH

**ANMELDUNG  
FÜR  
AUSSTELLER\*INNEN  
BIS 31. JULI 2020**

unter [www.jugendhilfetag.de/  
aussteller-registrierung](http://www.jugendhilfetag.de/aussteller-registrierung)

[www.jugendhilfetag.de](http://www.jugendhilfetag.de)

[www.facebook.com/jugendhilfetag](https://www.facebook.com/jugendhilfetag)

[www.twitter.com/jugendhilfetag](https://www.twitter.com/jugendhilfetag)

# Was kostet die bedarfsgerechte Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter ab 2025?

DR. CHRISTIAN ALT UND DR. ANGELIKA GUGLHÖR-RUDAN — DEUTSCHES JUGENDINSTITUT E. V.

*Ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt gibt es für alle Kinder in Deutschland einen Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege. Dieser endet mit dem Eintritt in die Grundschule. Damit stellt der Schulanfang des Kindes eine Zäsur der gewohnten Betreuungssituation für Familien dar.*

*Um die Familien künftig weiterhin in ihrem Bemühen zu unterstützen, Beruf, Betreuung und Erwerbstätigkeit unter einen Hut zu bringen, verfolgen Bundesregierung und Bundesländer ein großes bildungspolitisches Ziel: Sie wollen einen Rechtsanspruch auf ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote für all diejenigen Schülerinnen und Schüler ermöglichen, deren Familien einen Bedarf an Betreuung äußern. Dieser Rechtsanspruch soll ab dem Jahr 2025 eintreten. Für den Ausbau wurde festgelegt, auf Flexibilität zu achten, bedarfsgerecht vorzugehen und die Vielfalt der in den Ländern und Kommunen bestehenden Betreuungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe sowie der schulischen Angebote zu berücksichtigen. Dabei zeigt sich, dass das vorhandene Angebot zwischen den Bundesländern enorm vielfältig ist, jedoch in den meisten Ländern nicht bedarfsdeckend.*

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat die aktuelle Debatte um die Umsetzung eines angestrebten Rechtsanspruchs auf ein Betreuungsangebot im Grundschulalter zum Anlass genommen, wichtige Rahmenüberlegungen zusammenzustellen und vor diesem Hintergrund eine Kostenabschätzung vorzunehmen, nachdem das DJI immer wieder mit der Frage konfrontiert worden ist, was denn ein bedarfsgerechter Ausbau der fehlenden Plätze kosten würde.

Ziel des Ausbaus ist zum einen die Sicherstellung von sozialer, kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe für alle Kinder sowie der Abbau von Bildungsbenachteiligung. Gleichzeitig sollen auch die Erwartungen der Eltern auf eine verlässliche und professionelle Unterstützung bei der Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder erfüllt werden. Diese bezieht sich nicht nur auf die Schulzeit, sondern auch auf weitergehende Angebote. Mit Blick auf ein ganztägiges Angebot sind teils widersprüchliche Wünsche der Eltern zu berücksichtigen, die einerseits zeitlich flexible und eher freiwillige Angebote präferieren, gleichzeitig aber Unterstützung bei der Erledigung von schulnahen Aufgaben erwarten.

Um die Kosten eines solchen bildungspolitischen Vorhabens abschätzen zu können, legte das DJI im Oktober 2019 eine Kostenschätzung vor, die auf den Daten der 14. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes basiert (vgl. Guglhör-Rudan/Alt 2019).

## GANZTAGSANGEBOTE UND DIE BEDARFE DER ELTERN

Bundesweit haben sich unterschiedliche Formen der Nachmittagsbetreuung von Grundschulkindern etabliert. Der Hort sowie Ganztagschulen und Übermittagsbetreuung sind die gebräuchlichsten Formen eines öffentlich geförderten Ganztagsangebots. Während in der offenen Form der Ganztagschule nach dem Unterricht ein zusätzliches, freiwilliges Nachmittagsprogramm für angemeldete Kinder angeboten wird, oft in Kooperation mit einem Hort, sind in der gebundenen Form alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils

mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. (Über-)Mittagsbetreuungsangebote – häufig von Landfrauenvereinen, Elterninitiativen oder den Schulträgern organisiert – fokussieren auf ein Mittagessen und evtl. auch Hausaufgabenbetreuung oder Freizeitangebote. Mit diesen unterschiedlichen Angebotsformen sind auch Unterschiede in der Personalstruktur, bei den Öffnungszeiten, der Ausstattung und der konzeptionellen Ausrichtung verbunden. Nach Schätzungen nutzte im Schuljahr 2017/2018 etwa jedes zweite Grundschulkind (49 Prozent) eines dieser Ganztagsangebote (vgl. BMFSFJ 2019).

Auch der Betreuungsbedarf der Eltern variiert deutlich zwischen den Ländern. In welchem Umfang Eltern eine Betreuung für ihre Kinder benötigen, wird regelmäßig durch die Kinderbetreuungsstudie (KiBS) des DJI im Rahmen einer repräsentativen Elternbefragung eruiert (vgl. Alt u. a. 2019). Der tatsächliche Ganztagsbedarf, in den ausschließlich jene Familien einfließen, die nach einer Betreuungsmöglichkeit in Hort oder Ganztagschule suchen, oder einem anderen Angebot, das länger als 14.30 Uhr geht, lag im Jahr 2018 bundesweit bei 64 Prozent.

In Anlehnung an die Erfahrungen im Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren kann davon ausgegangen werden, dass dieser Ganztagsbedarf für Grundschul Kinder während einer etwa sechsjährigen Ausbauphase ungefähr um 10 Prozent weiter ansteigen wird. Damit würde sich die ganztägige Betreuungsquote zwischen 2019 und 2025 bundesweit voraussichtlich auf 69 Prozent erhöhen.

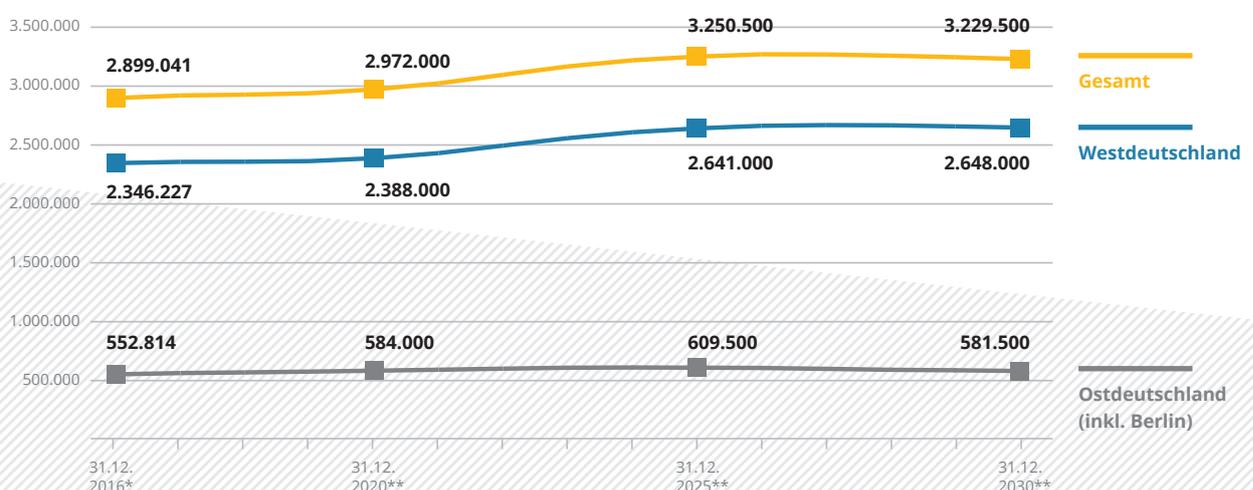
Berücksichtigt man alle Betreuungswünsche der Eltern, unabhängig von der genannten Betreuungsform und dem zeitlichen Umfang, so lag dieser Bedarf im Jahr 2018 bundesweit bei 73 Prozent. Dieser Gesamtbedarf ist größer als der reine Ganztagsbedarf. Auch der Gesamtbedarf wird während der Ausbaujahre bis zum Jahr 2025 weiter steigen und dann voraussichtlich bei bundesweit 79 Prozent liegen.

Vor diesem Hintergrund wird in einem ersten Schritt die Anzahl der Grundschüler ermittelt, die im Jahr 2025 voraussichtlich einen Betreuungsplatz in Anspruch nehmen möchten. Anschließend werden die laufenden Kosten für die Betreuungsangebote und die möglichen Kosten für die notwendigen Investitionen vorgestellt.

### BEVÖLKERUNGSPROGNOSEN ZUR ENTWICKLUNG DER GRUNDSCHULKINDER IM VERGLEICH

Um die künftige Entwicklung der Population der Grundschul Kinder bis 2025 (und darüber hinaus) abschätzen zu können, stehen zwei unterschiedliche Prognosen zur Verfügung. Dabei handelt es sich zum einen um die 14. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung (vgl. Abb. 1) mit der Wachstumsvariante 2 (Destatis 2019b). Für das Jahr 2025 sind nach dieser Vorausberechnung knapp 3,3 Millionen (Grundschul-)Kinder deutschlandweit zu erwarten, im Vergleich dazu wurden nur 2,9 Millionen 6,5- bis 10,5-jährigen Kinder im Fortschreibungsmodell (Alt et al. 2019) und den Bevölkerungszahlen der amtlichen Statistik zugrunde gelegt. Das heißt, dass für das Jahr 2025 auf der Basis dieser

**ABBILDUNG 1** Entwicklung der 6,5- bis 10,5-Jährigen bis 2030 in Deutschland nach Gebietseinheiten (entsprechend Variante 2 der 14. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung) · Eigene Darstellung (DJI 2019); Quelle: \*Bevölkerung Ist-Stand: Destatis 2019a; \*\*14. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung: Destatis 2019b.



neuen Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamts rund 400.000 Kinder<sup>1</sup> mehr im Grundschulalter zu erwarten sind.

Zugleich zeigt sich, dass die Altersgruppe der 6,5- bis 10,5-Jährigen bis zum Jahr 2025 weiter wachsen wird, danach aber zunächst mit keinem weiteren bedeutsamen Anstieg der Gruppe der Grundschul Kinder mehr gerechnet werden muss (vgl. Abb. 1).

Alternativ zur Verfügung stehen die Vorausberechnungen der Schülerinnen- und Schülerzahlen der Statistik der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2019). Die KMK-Statistik enthält Kinder in der Primarstufe in Grundschulen, integrierten Gesamtschulen und staatlich geförderten Waldorfschulen. Vergleicht man jeweils die zum Zeitpunkt der Berechnungen aktuellsten Zahlen der KMK-Statistik mit der amtlichen Statistik, so zeigen sich für das Jahr 2018 Differenzen um 16.000 Kinder, die aufgrund unterschiedlicher Definitionen (Kinder vs. Grundschüler, Alter vs. Schulbesuch) erklärbar sind. Im Jahr 2025 kommen die Vorausberechnungen jedoch zu einer Differenz von fast 187.000 Kindern.

Da die Kinder, die im Jahr 2025 in die Grundschule gehen werden, zum Großteil heute schon geboren und in die Bevölkerungsvorausberechnung eingeflossen sind, bietet diese Vorausberechnung deutlich validere Zahlen für eine entsprechende Kalkulation als diese KMK-Zahlen. Daher werden im Folgenden die Zahlen der amtlichen Bevölkerungsvorausberechnung den Berechnungen zugrunde gelegt.

## BETREUUNGSANGEBOTE FÜR GRUNDSCHULKINDER – DIE AKTUELLE SITUATION

In Deutschland haben sich mehrere Angebotsformen für die Betreuung von Schulkindern etabliert. Die vorhandenen Formate sind

- a| der **Hort** – teilweise integriert in bzw. verknüpft mit ganztägigen schulischen Angeboten –,
- b| die **Ganztagsschule** in offener, teilgebundener und gebundener Form sowie
- c| verschiedene Formen der **(Über-)Mittagsbetreuung**, organisiert etwa als „verlässliche Halbtagschule“ durch Schulfördervereine, Elterninitiativen oder Landfrauenvereine.

Alle diese Formen unterscheiden sich nicht nur in der Betreuungsform, sondern auch in ihren organisatorischen Eckwerten, etwa der Trägerschaft, der Personalstruktur, den Öffnungszeiten, der Ausstattung, den Kosten und in der konzeptionellen Ausrichtung.

Hinzu kommen deutliche regionale Unterschiede. Betrachtet man die einzelnen Länder, so lassen sich drei Muster des Zusammenspiels von Hort und Ganztagschule erkennen und damit eine unterschiedliche Ausrichtung der ganztägigen Angebote im Grundschulalter charakterisieren (vgl. Lange 2015; Mittagsbetreuung ist dabei nicht berücksichtigt):

- ➔ **Länder mit fast ausschließlich schulischem Ganztagsangebot** (z. B. Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen)
- ➔ **Länder mit (fast) ausschließlich Hortangeboten sowie Länder, in denen die Zuordnung zu Hort- oder Ganztagsangeboten entsprechend den Statistiken unklar bleibt** (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt)
- ➔ **Länder mit Angebotsmix** (z. B. Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein)

Betrachtet man die Situation für Deutschland insgesamt, so lässt sich auf Basis der amtlichen Statistiken für das Jahr 2018 annehmen, dass etwa jedes zweite Grundschulkind (49 Prozent) ein Ganztagsangebot in Form einer Ganztagschule oder eines Hortes nutzt.

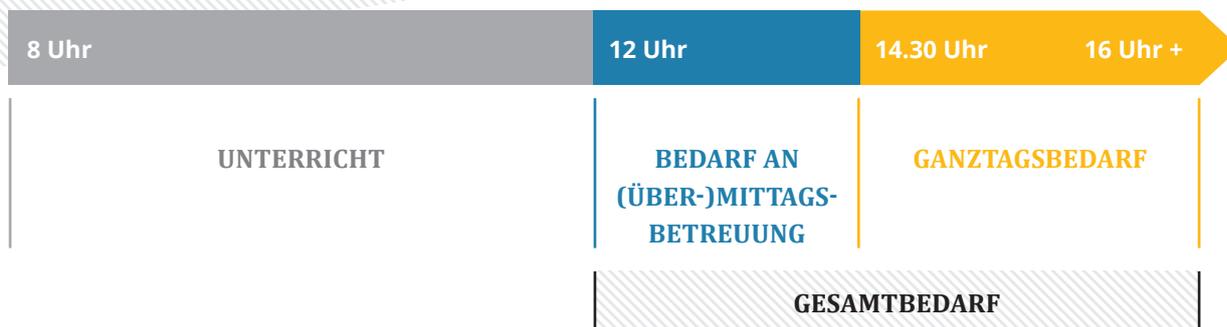
Bezüglich des Ausbaus in den einzelnen Bundesländern zeigen sich große Unterschiede. Insgesamt liegt die Beteiligungsquote in den ostdeutschen Ländern deutlich höher als im Westen (78 Prozent zu 42 Prozent). Der Anteil an Kindern, die in Hort oder Ganztagschule betreut werden, ist in Hamburg (91 Prozent), Sachsen (87 Prozent), Thüringen (82 Prozent) und Brandenburg (81 Prozent) besonders hoch. Im Vergleich dazu sind in den westdeutschen Flächenländern die Beteiligungsquoten recht niedrig, vor allem in Baden-Württemberg mit 21 Prozent, in Schleswig-Holstein mit 30 Prozent und in Bayern mit 42 Prozent, sodass hier der Ausbaubedarf höher liegt (siehe auch Guglhör-Rudan/Alt 2019).

## BETREUUNGSBEDARFE IM GRUNDSCHULALTER

Die Betreuungsbedarfe wurden 2018 durch die DJI-Kinderbetreuungsstudie (vgl. Alt u. a. 2019) im Rahmen einer repräsentativen Elternbefragung eruiert. Die DJI-Kinderbetreuungsstudie erhebt die Betreuungsbedarfe der Eltern nicht nur für Horte und Ganztagschulen, sondern für alle Angebotsformen, also auch für Angebote der Übermittagsbetreuung, der Kindertagespflege oder anderer Einrichtungen. Außerdem wird der gewünschte Betreuungsumfang aufseiten der Eltern abgefragt. Für die hier vorgestellten

<sup>1</sup> Differenz zwischen gerundet 3.251.000 und gerundet 2.899.000 Kindern, gerundet auf 100.000.

**ABBILDUNG 2** Schematische Darstellung der unterschiedlichen Betreuungsbedarfe in der Unterscheidung von Gesamtbedarf und Ganztagsbedarf · Eigene Darstellung (DJI 2019)



Kostenabschätzungen werden zwei Varianten der Bedarfs-schätzung zugrunde gelegt: zum einen der **Ganztagsbedarf**, zum anderen der **Gesamtbedarf** an Betreuungsplätzen.

### GANZTAGSBEDARF

In den Ganztagsbedarf fließen alle heute bekannten Bedarfe der Eltern in Horten und Ganztagschulen ein. Es werden auch Bedarfe in anderen Angebotsformen (z. B. Übermit-tagsbetreuung) dazugezählt, soweit sie über 14.30 Uhr hinausgehen (Datengrundlage: DJI-Kinderbetreuungsstudie KiBS 2018). Es handelt sich bei diesen Ganztagsbedarfen tatsächlich um ganztägige Bedarfe, kürzere Betreuungsbe-darfe in den anderen Angebotsformen (bis höchstens 14.30 Uhr) werden nicht in die Ganztagsbedarfe eingerechnet.

Rund 49 Prozent der Eltern geben in KiBS 2018 an, dass ihr Kind einen Hort oder eine Ganztagschule besucht, der Bedarf dieser Eltern gilt damit als aktuell abgedeckt. Der Ganztagsbedarf beläuft sich deutschlandweit auf 64 Prozent und variiert deutlich zwischen den Ländern (vgl. Tab. 1).

Aus den Erfahrungen im U3-Bereich ist bekannt, dass während der Ausbauphase der Betreuungsplätze der Bedarf weiter angestiegen ist (vgl. BMFSFJ 2012, BMFSFJ 2019). Es wird in Anlehnung an den U3-Ausbau näherungsweise davon ausgegangen, dass der Bedarf auch im Grundschulbereich zwischen 2018 und 2025 für Gesamtdeutschland um weitere 10 Prozent steigen wird. Der Bedarf an Ganztagsangeboten im engeren Sinn (d. h. elterliche Bedarfe über 14.30 Uhr hinaus) würde demnach 2025 bei rund 69 Prozent liegen.

Demzufolge müssten in diesem ersten Szenario bun-desweit 820.000 zusätzliche Betreuungsplätze geschaffen werden, damit bis 2025 2,2 Millionen Plätze insgesamt zur Verfügung stehen (vgl. Tab. 1) und alle Eltern, die einen Ganztagsbedarf der Kinder anmelden, auch einen Platz bekommen können.

In vorliegenden Überlegungen wurde das Verhältnis der aktuellen Betreuungsformen zueinander, also offene Ganztagschule gegenüber gebundener Ganztagschule gegen-über Hort, aus den amtlichen Statistiken übernommen. Es wird angenommen, dass sich an diesem Verhältnis der Betreuungsformen zueinander bis 2025 nichts ändert. Folglich müsste bis 2025 der Großteil dieser Plätze mit 549.000 Plätzen im Rahmen der offenen Ganztagschule geschaffen werden.

### GESAMTBEDARF

Eine zweite Modellrechnung geht nicht nur vom Ganztagsbedarf aus, sondern berücksichtigt alle heute bekann-ten Bedarfe der Eltern, unabhängig von der gewünschten Betreuungsform und vom zeitlichen Umfang. Dies bedeu-tet, dass in diesem sogenannten Gesamtbedarf genauso Betreuungsplätze enthalten sind, die einem erweiterten Halbtagsbedarf entsprechen wie Plätze mit einem tatsächli-chen Ganztagsbedarf. Im Jahr 2018 hatten auf Bundesebene durchschnittlich 73 Prozent der Eltern einen Bedarf an einer über die Halbtagschule hinausgehenden Betreuung für ihre Kinder, 2017 lag dieser Wert noch bei 71 Prozent. Diese Bedarfe variieren deutlich zwischen den Bundesländern. Es ist auch hier davon auszugehen, dass der Gesamtbedarf von 73 Prozent weiterhin steigt und dann 2025 deutschlandweit voraussichtlich bei 79 Prozent liegen wird (vgl. Tab. 2).

Die Betreuungsquote, also Kinder, die laut amtlicher Statistik einen Platz in einem Hort, einer Ganztagschule und zum Teil auch in einer (Über-)Mittagsbetreuung haben, lag 2018 bei 49 Prozent, und damit ebenso hoch wie die Ergebnisse der KiBS-Studie.

Es gibt aber einige Bundesländer, in denen die Betreu-ungsquote 2018 bereits bei 90 oder mehr Prozent liegt. Da Analysen der KiBS-Daten 2018 für Vorschulkinder (i. S. v.

**TABELLE 1** Bedarf an Ganztagsbetreuungsplätzen im Jahr 2025 zur Deckung des elterlichen Ganztagsbedarfs nach Ländern ·  
Eigene Berechnungen (DJI 2019); Quellen: Beteiligungsquote: KiBS 2018; eigene Berechnungen; Bedarf 2018: KiBS 2018, eigene Berechnungen; prognostizierte Bedarfe 2025: KiBS 2018; Steigerung des Bedarfs zwischen 2018 und 2025 um 10 Prozent bei Maximalwert 95 Prozent; neu zu schaffende Plätze: Differenzbetrag.

		Beteiligung		Bedarfe	Prognostizierte Bedarfe		Neu zu schaffende Plätze	
		2018		2018	2025		bis 2025	
		abs.	in %	in %	in %	abs.	abs.	abs. pro Jahr
Länder mit Ganztags- schulangeboten*	<b>Berlin</b>	95.000	73	88	95	146.000	52.000	9.000
	<b>Hamburg</b>	56.000	87	94	95	73.000	17.000	3.000
	<b>Nordrhein-Westfalen</b>	273.000	43	59	64	455.000	182.000	30.000
	<b>Thüringen</b>	61.000	84	92	95	71.000	10.000	2.000
Länder mit Hortangeboten*	<b>Mecklenburg- Vorpommern</b>	41.000	74	84	92	52.000	10.000	2.000
Länder, in denen die Zuordnung zu Hort- oder Ganztags- schulangeboten entspre- chend den Statistiken unklar bleibt**	<b>Brandenburg</b>	74.000	83	88	95	91.000	17.000	3.000
	<b>Sachsen</b>	133.000	92	95	95	145.000	13.000	2.000
	<b>Sachsen-Anhalt</b>	56.000	78	87	95	71.000	15.000	3.000
Länder mit Angebotsmix	<b>Baden-Württemberg</b>	81.000	20	44	48	213.000	132.000	22.000
	<b>Bayern</b>	184.000	41	56	61	319.000	135.000	23.000
	<b>Bremen</b>	13.000	55	69	76	20.000	7.000	1.000
	<b>Hessen</b>	105.000	47	64	70	177.000	72.000	12.000
	<b>Niedersachsen</b>	130.000	46	60	66	204.000	73.000	12.000
	<b>Rheinland-Pfalz</b>	74.000	53	69	76	121.000	47.000	8.000
	<b>Saarland</b>	19.000	60	78	86	29.000	11.000	2.000
	<b>Schleswig-Holstein</b>	32.000	31	48	53	58.000	26.000	4.000
<b>Gesamt</b>	<b>Ostdeutschland (inkl. Berlin)</b>	460.000	82	90	95	576.000	117.000	20.000
	<b>Westdeutschland</b>	967.000	41	58	63	1.669.000	703.000	117.000
	<b>Deutschland</b>	<b>1.427.000</b>	<b>49</b>	<b>64</b>	<b>69</b>	<b>2.245.000</b>	<b>820.000</b>	<b>137.000</b>

Anmerkungen zu allen Tabellen: \*Geringe Anteile anderer Angebote können noch beobachtet werden; \*\*In Brandenburg und Sachsen kommt es teilweise zu Doppelzählungen der betreuten Kinder in den amtlichen Statistiken, sodass die Länder als „Länder, in denen die Zuordnung zu Hort- oder Ganztags-schulangeboten entsprechend den Statistiken unklar bleibt“ bezeichnet werden, auch wenn dies nicht den landesweiten gesetzlichen Regelungen entspricht; bei Werten über 100 Prozent werden nur die jeweils höheren Werte ausgewiesen; Werte gerundet auf tausend.

Nichtschulkindern, die älter als vier Jahre sind) zeigen, dass maximal 95 Prozent dieser Eltern aktuell einen Betreuungsbedarf haben, der den Umfang des (künftigen) Schulunterrichts (21,2 Stunden) überschreitet. Daher wird für die Bundesländer, deren prognostizierter Bedarf für das Jahr 2025 über 95 Prozent liegen würde, eine maximale Quote von 95 Prozent festgelegt.

Somit besteht für das Jahr 2025 unter Einbeziehung der zahlenmäßigen Entwicklung der Altersgruppe der 6,5- bis 10,5-Jährigen sowie der Steigerung des elterlichen Bedarfs

ein geschätzter Gesamtbedarf von knapp 2,6 Millionen Betreuungsplätzen. Da im Jahr 2018 etwas mehr als 1,4 Millionen Kinder bereits Betreuungsangebote in Ganztags-schulen oder Horten nutzen, müssten demnach bis Ende 2025 noch etwas mehr als 1,1 Millionen Plätze geschaffen werden. Schreibt man auch hier wieder die aktuellen Anteile der verschiedenen Angebotsarten fort, so müsste mit nahezu 758.000 Plätzen das Gros dieser Plätze im Bereich der offenen Ganztags-schulangebote eingerichtet werden.

**TABELLE 2** Bedarf an Ganztagsbetreuungsplätzen im Jahr 2025 zur Deckung des elterlichen Gesamtbedarfs nach Ländern ·  
Eigene Berechnungen (DJI 2019); Quellen: Beteiligungsquote: eigene Berechnungen; Bedarf 2018: KiBS 2018, eigene Berechnungen;  
prognostizierte Bedarfe 2025: KiBS 2018; Steigerung des Bedarfs zwischen 2018 und 2025 um 10 Prozent bei Maximalwert bzw.  
Deckelung bei 95 Prozent; neu zu schaffende Plätze: Differenzbetrag; Werte gerundet auf tausend.

		Beteiligung		Bedarfe	Prognostizierte Bedarfe		Neu zu schaffende Plätze	
		2018		2018	2025		bis 2025	
		abs.	in %	in %	in %	abs.	abs.	abs. pro Jahr
Länder mit Ganztags- schulangeboten*	<b>Berlin</b>	94.000	72	89	95	146.000	53.000	9.000
	<b>Hamburg</b>	59.000	91	94	95	73.000	14.000	2.000
	<b>Nordrhein-Westfalen</b>	292.000	46	71	78	551.000	259.000	43.000
	<b>Thüringen</b>	59.000	82	94	95	71.000	12.000	2.000
Länder mit Hortangeboten*	<b>Mecklenburg- Vorpommern</b>	38.000	68	85	94	53.000	15.000	3.000
Länder, in denen die Zuordnung zu Hort- oder Ganztagsschul- angeboten entspre- chend den Statistiken unklar bleibt**	<b>Brandenburg</b>	72.000	81	89	95	91.000	19.000	3.000
	<b>Sachsen</b>	125.000	87	95	95	145.000	20.000	3.000
	<b>Sachsen-Anhalt</b>	53.000	73	89	95	71.000	18.000	3.000
Länder mit Angebotsmix	<b>Baden-Württemberg</b>	83.000	21	59	65	290.000	207.000	34.000
	<b>Bayern</b>	191.000	42	69	76	394.000	203.000	34.000
	<b>Bremen</b>	13.000	56	73	80	21.000	8.000	1.000
	<b>Hessen</b>	102.000	45	70	77	195.000	93.000	16.000
	<b>Niedersachsen</b>	135.000	48	68	75	231.000	97.000	16.000
	<b>Rheinland-Pfalz</b>	75.000	53	78	86	137.000	62.000	10.000
	<b>Saarland</b>	18.000	58	81	89	30.000	12.000	2.000
	<b>Schleswig-Holstein</b>	31.000	30	58	64	70.000	40.000	7.000
<b>Gesamt</b>	<b>Ostdeutschland (inkl. Berlin)</b>	441.000	78	91	95	577.000	137.000	23.000
	<b>Westdeutschland</b>	999.000	42	69	75	1.992.000	995.000	165.000
	<b>Deutschland</b>	<b>1.440.000</b>	<b>49</b>	<b>73</b>	<b>79</b>	<b>2.569.000</b>	<b>1.132.000</b>	<b>188.000</b>

## GRUNDLAGEN FÜR DIE KOSTENSCHÄTZUNGEN

Der Betreuungsumfang bei einem künftigen Rechtsanspruch wird in den folgenden Modellrechnungen grundsätzlich mit fünf Tagen zu jeweils acht Stunden angesetzt, die „Betreuungszeit“ beträgt also insgesamt 40 Stunden pro Woche. Davon befinden sich die Kinder allerdings im Bundesdurchschnitt 21,2 Zeitstunden im Unterricht inklusive Pausen (vgl. Klemm/Zorn 2017, S. 16). Es bleiben folglich 18,8 Zeitstunden pro Woche, für die ein zusätzliches Betreuungsangebot notwendig ist. Darüber hinaus wird angenommen, dass bei einem künftigen Rechtsanspruch auch

ein Großteil der Schulferienzeit abgedeckt werden muss, sodass nur noch drei Wochen Schließzeiten der Einrichtungen (auch der Horte) im Jahr bestehen.

Die laufenden Kosten pro Kind und Jahr setzen sich aus den Personalkosten und den Overheadkosten (Betriebskosten wie Heizung, Strom etc.) zusammen. In die Berechnung fließen der Personalschlüssel, das durchschnittliche Gehalt und Gehaltssteigerungen ein, die sich je nach Angebotsform unterscheiden.

Nicht in die Kalkulation<sup>2</sup> eingeflossen sind die Einkommensunterschiede zwischen verbeamteten und angestellten Lehrkräften sowie die tatsächlichen Einkommens-

<sup>2</sup>Zur ausführlichen Beschreibung der Kalkulation wird auf das Hintergrundpapier auf der DJI-Homepage verwiesen: Alt, C./Guglhör-Rudan, A./Hüsken, K./Winklhofer, U. (2019): Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern. Online unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/was-kostet-der-rechtsanspruch-auf-ganztag-fuer-grundschulkindern.html> [Zugriff am 18.3.2020].

unterschiede zwischen den Ländern. Elternbeiträge, die die Kosten senken, sowie evtl. zusätzlich entstehende Kosten für Mittagessen wurden ebenfalls nicht berücksichtigt. Verbesserungen im Rahmen der rund 1,4 Millionen bereits vorhandenen Plätze, z. B. durch erweiterte Öffnungszeiten oder bessere Personalausstattung, wurden ebenfalls nicht in die Berechnungen einbezogen, sodass hier nur die Kosten für zusätzlich zu schaffende Plätze geschätzt werden. Alle bereits bestehenden Hort- oder Ganztagsschulplätze werden als momentan abgedeckter Bedarf nicht in die Berechnung zusätzlicher Kosten mit aufgenommen.

### ERGEBNISSE DER KOSTENSCHÄTZUNGEN ZU PERSONAL UND OVERHEAD

Findet ein stufenweiser Ausbau von 2020 bis 2025 statt, der die Lücke zwischen dem **Ganztagsbedarf** und dem gedeckten Bedarf schließen soll, so steigt die Betreuungsquote in Deutschland gleichmäßig und linear von 49 Prozent (2019) auf 69 Prozent (2025). Dieser Anstieg in der Betreuungsquote führt dazu, dass bis zum Jahr 2025 um die 820.000 Plätze geschaffen werden müssen. Pro Jahr entspricht das rein rechnerisch in etwa 137.000 Plätzen, die neu zu schaffen sind. Es würden dann insgesamt 2,2 Millionen Plätze zur Verfügung stehen.

Für den Ausbau entsprechend dem **Gesamtbedarf** – die Betreuungsquoten steigen hier von 49 Prozent (2019) auf 79 Prozent (2025) – müssen hingegen mit 1,1 Millionen deutlich mehr Plätze geschaffen werden. Nach der gleichen Berechnung kämen jährlich im Schnitt 188.000 Plätze hinzu, sodass 2025 insgesamt 2,6 Millionen Plätze zur Verfügung stünden.

Für die laufenden Kosten bedeutet die Entwicklung, dass sich die Kosten pro Jahr des Ausbaus zum einen aufgrund der steigenden Lohnkosten steigern, zum anderen auch durch die im Vorjahr bereits ausgebauten Plätze die in die laufenden Kosten mit einkalkuliert werden müssen. Bei Deckung des **Ganztagsbedarfs mit einem Ausbau von 820.000 Plätzen** steigern sich die Kosten pro Jahr von ca. 514 Millionen Euro im Jahr 2020 bis zu ca. 3,2 Milliarden Euro im Jahr 2025 (inkl. 2 Prozent Lohnsteigerung pro Jahr).

Bei Deckung des **Gesamtbedarfs mit einem Ausbau von 1,1 Millionen Plätzen** bis zum Jahr 2025 steigern sich diese Kosten hingegen pro Jahr von ca. 705 Millionen Euro im Jahr 2020 bis zu ca. 4,5 Milliarden Euro im Jahr 2025 (inkl. 2 Prozent Lohnsteigerung pro Jahr).

### SCHÄTZUNG DER INVESTITIONSKOSTEN

Die Schätzung der einmaligen Investitionskosten pro Platz erfolgt auf Grundlage der Ergebnisse einer Literaturrecherche, da es keine bundesweiten standardisierten Erhebungen dazu gibt. Für den Ausbau der räumlichen Kapazitäten und die erforderliche Ausstattung in Ganztagsschulen veranschlagen Krebs, Scheffel, Barišić und Zorn (2019, S. 13) Kosten in Höhe von 4.000 Euro pro Ganztagsplatz. Diese beziehen sich auf einen reinen Aus- bzw. Umbau. Die Investitionskosten für einen Hortplatz werden von Rauschenbach, Schilling und Meiner-Teubner (2017) hingegen deutlich höher ausgewiesen, denn dabei werden auch Neubaukosten in gewissem Umfang angesetzt. Der Neubau eines Hortplatzes schlägt demnach mit 18.000 Euro, ein Erweiterungsbau mit der Hälfte der Kosten, also mit 9.000 Euro zu Buche. Für die folgenden Analysen wird von 50 Prozent Neubauten und 50 Prozent Erweiterungsbauten ausgegangen, die Investitionskosten für einen zusätzlichen Hortplatz würden sich demnach auf durchschnittlich 13.500 Euro belaufen, für einen schulischen Ganztagsplatz sind es 4.000 Euro.

Der Schätzung der Investitionskosten für den gesamten Ausbau bis 2025 liegt, wie bei der Berechnung der Personalkosten, die Annahme eines gleichmäßigen Ausbaus über die Jahre 2020 bis 2025 zugrunde. Nicht kalkuliert werden die tatsächlichen Investitionskosten für einen neuen schulischen Ganztagsplatz, da an dieser Stelle lediglich die 4.000 Euro Ausbaubskosten angesetzt werden. Darüber hinaus wird exemplarisch eine jährliche Kostensteigerung von 2,5 Prozent auf die Bau- und Beschaffungskosten angenommen. Informationen über die tatsächliche Höhe der jährlichen Steigerungsrate der Bau- und Beschaffungskosten liegen nicht vor.

Für die Schaffung von 1,1 Millionen Betreuungsplätzen bis zum Jahr 2025 (unter Berücksichtigung von Bevölkerungswachstum und steigenden Bedarfen) würden zwischen 1,2 Milliarden Euro (2020) und 1,4 Milliarden Euro (2025) anfallen, sodass der Ausbau zur Deckung des Gesamtbedarfs insgesamt etwa 7,5 Milliarden Euro Investitionskosten mit sich bringen würde.

Die vorgelegten Berechnungen machen deutlich, dass die Kosten in hohem Maße von den zugrunde liegenden Annahmen abhängen. Dies gilt zuallererst für die Zahl der Kinder, die nach neuesten Berechnungen stark steigen werden, sowie vor allem für die laufenden Kosten pro Kind und Jahr sowie für die Investitionskosten pro Platz.

Die Zahl der zu schaffenden Plätze unterscheidet sich deutlich zwischen den beiden berechneten Szenarien, also danach, ob von einem nicht weiter differenzierten **Gesamtbedarf** oder einem expliziten **Ganztagsbedarf** ausgegangen wird. Die Auswirkungen auf die Gesamtkosten für die jeweils zusätzlich zu schaffenden Plätze sind erheblich:

- ➔ Deckung **Ganztagsbedarf**: Zur Schaffung von 820.000 Plätzen fallen 5,3 Milliarden Euro Investitionskosten an, und jährlich 3,2 Milliarden Betriebskosten.
- ➔ Deckung **Gesamtbedarf**: Für den Ausbau von 1,1 Millionen Plätzen fallen im Gegensatz dazu insgesamt 7,5 Milliarden Euro an Investitionskosten an, und ab dem Jahr 2025 4,5 Milliarden jährliche Betriebskosten.

## LITERATUR

Alt, C./Gedon, B./Hubert, S./Hüsken, K./Lippert, K. (2019): *DJI-Kinderbetreuungsreport 2018. Inanspruchnahme und Bedarfe bei Kindern bis 14 Jahre aus Elternperspektive – ein Bundesländervergleich*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Alt, C./Guglhör-Rudan, A./Hüsken, K./Winklhofer, U. (2019): *Was kostet der Rechtsanspruch auf Ganztag für Grundschulkin- der?* München: Deutsches Jugendinstitut. Online unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/was-kostet-der-rechtsanspruch-auf-ganztag-fuer-grundschulkin- der> [Zugriff am 4.3.2020].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2012): *Vierter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes*. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2019): *Kindertagesbetreuung Kompakt. Aus- baustand und Bedarf 2018*. Ausgabe 4. Berlin.

Guglhör-Rudan, A./Alt, C. (2019): *Kosten des Ausbaus der Ganztagsgrundschulangebote. Bedarfsgerechte Um- setzung des Rechtsanspruchs ab 2025 unter Berücksichtigung von Wachstumsprognosen*. München.

Klemm, K./Zorn, D. (2017): *Gute Ganztagschulen für alle. Kos- ten für den Ausbau eines qualitativ hochwertigen Ganztags- schulsystems in Deutschland bis 2030*. Gütersloh.

Krebs, T./Scheffel, M./Barišić, M./Zorn, D. (2019): *Zwischen Bildung und Betreuung. Volkswirtschaftliche Potenziale des Ganztags-Rechtsanspruchs für Kinder im Grundschulalter*. Gütersloh.

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2019). *Dokumen- tation 213: Vorausberechnung der Schüler- und Absolven- tenzahlen 2016–2030*. Online unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/vorausberech- nung-der-schueler-und-absolventenzahlen.html> [Zugriff am 1.10.2019].

Lange, J. (2015): *„Da war doch noch was?“ Der Hort als wenig beachtete Betreuungsalternative zur Ganztagschule im Grundschulalter*, in: *Kommentierte Daten der Kinder- & Jugend- hilfe (KOM<sup>DATA</sup>)*, 18. Jg. (3), S. 9–11.

Rauschenbach, T./Schilling, M./Meiner-Teubner, C. (2017): *Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kindertages- und Grundschulbetreu- ung in Deutschland*. Dortmund/München.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019a): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kinderta- gespflege 2017, Berechnung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik*.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019b): *14. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung – Basis 2018*.



## ÜBER DAS AUTORENTEAM

**DR. ANGELIKA GUGLHÖR-RUDAN** ist wissenschaft- liche Referentin in der Fachgruppe *Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern* in der Abteilung *Kinder und Kinderbetreuung* am Deutschen Jugendinstitut. Sie hat Pädagogik, Psychologie und Kinder- und Jugend- psychiatrie studiert. Seit vielen Jahren beschäftigt sie sich mit sozialwissenschaftlichen Forschungs- methoden und mit zentralen Fragen der Kindheits- und Familienforschung. Ein Schwerpunktthema ist die Ganztagsbetreuung im Grundschulalter.

**DR. CHRISTIAN ALT** leitete die Fachgruppe *Lebens- lagen und Lebenswelten von Kindern* in der Abteilung *Kinder und Kinderbetreuung* am Deutschen Jugend- institut. Schwerpunkte seiner langjährigen For- schungsarbeit sind unter anderem die Betreuungs- bedarfe und die Inanspruchnahme von öffentlich geförderten Betreuungsplätzen, der Wandel und die Entwicklung familialer Lebensformen, Kindheit in Deutschland sowie Methoden der Kindheitsforschung.

# Potenziale der Ganztagsschule – aktuelle Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)

DR. STEPHAN KIELBLOCK UND DÉSIRÉE THEIS — DIPF | LEIBNIZ-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND  
BILDUNGSINFORMATION

*In den vergangenen zwei Jahrzehnten war die bundesweite Einführung der Ganztagsschule eine der umfassendsten Reformen des deutschen Schulwesens. Inzwischen ist die Ganztagsschule in Deutschland nicht mehr wegzudenken. Mit StEG förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit 2005 eine Forschungsinitiative zur systematischen wissenschaftlichen Begleitung der Bildungsreform. Während der dritten Förderphase der Studie (2016–2019) wurden in Zusammenarbeit mit Schulen sowie mit Praxisexpertinnen und -experten verschiedene Interventionsprogramme konzipiert und umgesetzt, die zentrale Handlungsfelder der Ganztagsschule aufgriffen. Zudem wurden Kinder und deren Eltern längsschnittlich befragt und es wurde eine bundesweit repräsentative Schulleitungsstudie durchgeführt. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde aus der aktuellen Ergebnisbroschüre der Studie und dem Bericht zur Schulleitungsstudie 2018 vorgestellt.*

## KONTEXT: DIE STUDIE ZUR ENTWICKLUNG VON GANZTAGSSCHULEN (STEG)

Mit der ganztägigen Beschulung ist die Hoffnung verbunden, Familie und Beruf besser vereinbar zu machen sowie individuelle Förderung und faire Bildungschancen für die Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Entsprechend investierte der Bund im Rahmen des Investitionsprogramms *Zukunft Bildung und Betreuung* (IZBB) in den Jahren 2003 bis 2009 rund vier Milliarden Euro in die Entwicklung der Ganztagsschulen in Deutschland. Auch zahlreiche Länderprogramme unterstützten den Trend hin zu mehr ganztägiger Beschulung. Zahlen der Kultusministerkonferenz (KMK) belegen, dass inzwischen fast 70 Prozent der deutschen Schulen ein Ganztagsangebot vorhalten, an dem 45 Prozent aller Schülerinnen und Schüler teilnehmen.

Mit der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) wurde der Auf- und Ausbau der Ganztagsschulen seit nunmehr 15 Jahren wissenschaftlich begleitet. Der Förderzeitraum der Studie lässt sich in drei Phasen unterteilen. Die

erste Phase (2005–2011) zielte darauf ab, Veränderungen des Schulsystems abzubilden, die mit der flächendeckenden Einführung der Ganztagsschule in Deutschland einhergingen. StEG versuchte diese Veränderungen so umfassend wie möglich empirisch abzubilden. 2012, als bereits mehr als die Hälfte der Schulen als Ganztagsschule zu bezeichnen war, startete die zweite StEG-Phase (2012–2015). In dieser Förderphase wurde die vorherige Untersuchung vertieft und es wurde ermittelt, unter welchen Bedingungen der Besuch einer Ganztagsschule mit individuellen Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe zusammenhängen. Wiederum aufbauend auf den Untersuchungen und Befunden der vorherigen Förderphase konzentrierte sich die Studie in der dritten Phase (2016–2019) auf Gestaltungsmerkmale und die systematische Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten. In den Phasen zwei und drei wurde – neben spezialisierten Teilstudien – eine bundesweit repräsentative Schulleitungsbefragung im Rahmen von StEG durchgeführt, die ein Abbild aller 16 Bundesländer hinsichtlich wichtiger Merkmale von Ganztagsschulen in

den Jahren 2012, 2015 und 2018 gibt. Damit war das Ziel verbunden, zentrale Merkmale der Struktur, Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen in Deutschland zu erfassen und zu beschreiben.

Wie oben bereits angedeutet, greifen die drei Förderphasen inhaltlich ineinander: Nachfolgende Phasen vertiefen jeweils solche Aspekte, die sich in den vorherigen Phasen als besonders wichtig herausgestellt haben. Eine Reihe von Ergebnissen konnten insbesondere in den ersten zwei StEG-Phasen abgesichert werden. Hier einige ausgewählte Kernbefunde: Positive Wirkungen der Ganztagsbeteiligung auf die Entwicklung von Schulnoten und die Schullaufbahn stellten sich dann ein, wenn die Schülerinnen und Schüler möglichst dauerhaft und regelmäßig an Ganztagsangeboten teilnahmen. Dies ging beispielsweise mit weniger abweichendem Sozialverhalten in der Schule einher. Alle anderen Wirkungen (etwa auf Lernmotivation und prosoziales Verhalten) waren abhängig von der Qualität des Angebots. Allerdings konnten kaum Wirkungen in fachbezogenen Leistungsbereichen durch den Besuch von Ganztagsangeboten abgesichert werden. Wohl aber fanden sich positive Wirkungen auf das Sozialverhalten und die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, wenn die wahrgenommene Qualität der Ganztagsangebote ausreichend hoch war.

Nach einem Jahrzehnt StEG-Forschung war also klar, dass positive Entwicklungen in Schulen und insbesondere die erwarteten Wirkungen auf Kinder und Jugendliche gezielter, pädagogisch hochwertiger Ganztagsangebote

bedürfen. Solche Entwicklungen können Ganztagschulen in der Regel nur mit hohem Aufwand selbst erbringen. Deshalb führte StEG in der dritten Förderphase (2016–2019) drei Teilstudien durch, die intensiv mit Schulen daran arbeiteten, einen der zuvor als zentral herausgearbeiteten Handlungsbereiche zu bearbeiten. In Zusammenarbeit mit Schulen sowie mit Praxisexpertinnen und -experten wurden Interventionsprogramme konzipiert und umgesetzt, die auf gemeinsames professionelles Arbeiten (StEG-Kooperation), auf den Einsatz von Mentorinnen und Mentoren in Lernzeiten bzw. in der Hausaufgabenbetreuung (StEG-Tandem) und auf die Stärkung der Lesekompetenz (StEG-Lesen) abzielten. Ein viertes Teilprojekt (StEG-Bildungsorte) befasste sich mit der Elternperspektive auf individuelle Förderung sowie auf die Rolle, die die Ganztagschule bei der individuellen Förderung spielt.

### STEG (2016–2019): AKTUELLE BEFUNDE AUS DEN TEILSTUDIEN ZU DEN POTENZIALEN VON GANZTAGSSCHULEN

Die Befunde der dritten Förderphase von StEG weisen auf Potenziale, aber auch auf Grenzen von Ganztagschulen hin und lassen sich in vier Aussagen zusammenfassen. Weitere Informationen zu den Aussagen sowie Details zu den entsprechenden wissenschaftlichen Ergebnissen finden sich auch in der Ergebnisbroschüre 2016–2019.

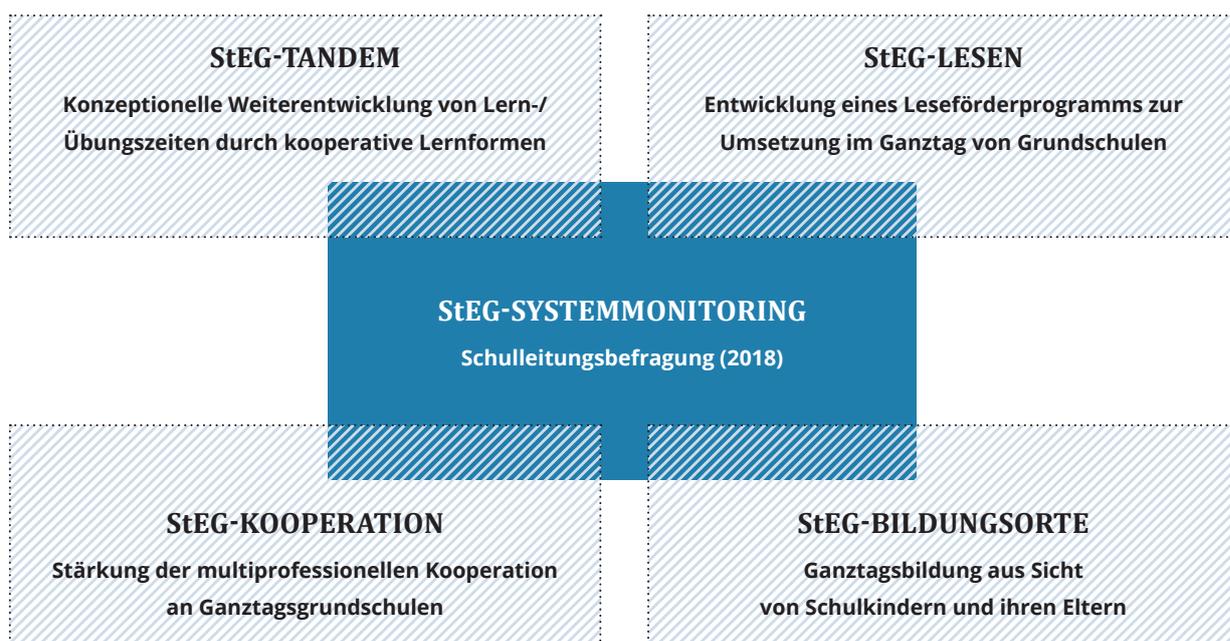


ABBILDUNG 1 StEG-Systemmonitoring

 BROSCHÜRE


**ERGEBNISBROSCHÜRE DER  
DRITTEN FÖRDERPHASE  
StEG-Konsortium (2019):  
Individuelle Förderung:  
Potenziale der  
Ganztagschule**

Online unter: [www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de)

**1. SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER PROFITIEREN  
VON QUALITATIV HOCHWERTIGEN  
AUSSERUNTERRICHTLICHEN ANGEBOTEN, WENN  
DIE LEISTUNGSVERBESSERUNG IN DEN ANGEBOTEN  
EXPLIZIT INTENDIERT IST.**

In StEG-Lesen verbesserte sich die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule durch den Besuch von Angeboten zur außerunterrichtlichen Leseförderung. Dies galt gerade auch für Schülerinnen und Schüler, die anfangs eher schwächere Fähigkeiten zeigten: Diese Schülerinnen und Schüler holten durch die Teilnahme an dem Förderprogramm erheblich auf. In StEG-Tandem zeigten sich kaum generelle positive Effekte der Teilnahme an Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten (mit Peer-Mentoring) auf die Motivation und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Es fanden sich jedoch dann positive Effekte, wenn die pädagogische Qualität der Unterstützungsangebote als hoch eingeschätzt wurde. Zusammengefasst liefern diese Befunde Hinweise darauf, dass der Besuch fachbezogener außerunterrichtlicher Angebote tatsächlich zu Leistungsverbesserungen führen kann, wenn die Angebote ziel- und kompetenzorientiert entwickelt wurden.

**2. ÄLTERE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER KÖNNEN  
JÜNGERE BEIM LERNEN UNTERSTÜTZEN, WENN SIE  
GUT AUF DIESE AUFGABE VORBEREITET WERDEN.**

Das Projekt StEG-Tandem sieht in älteren Schülerinnen und Schülern – sogenannte Mentorinnen und Mentoren – eine besondere Ressource, die eine lebensweltnahe Unterstützung für das Lernen jüngerer Schülerinnen und Schüler bieten kann. Es finden sich Belege, dass die Mentorinnen und Mentoren das Lernen „ihrer“ Schülerinnen und Schüler

unterstützen können. Dies gelingt aber nur, wenn vonseiten der Schule für eine angemessene Vorbereitung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren gesorgt wird.

**3. DER GANZTAG UNTERSTÜTZT FAMILIEN BEI DER  
ÜBERGANGSSITUATION VON DER GRUND- IN DIE  
WEITERFÜHRENDE SCHULE.**

Beim Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule beziehen Eltern, deren Kind kein Gymnasium besuchen wird, vergleichsweise häufig in ihre Such- und Entscheidungsprozesse mit ein, ob die weiterführende Schule eine Ganztagschule ist. Wenn die Kinder dann tatsächlich an eine Ganztagschule gewechselt haben und dort auch Ganztagsangebote nutzen, schätzen sie den Übergang im Nachgang deutlich öfter als leichter als erwartet ein im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler an Halbtagschulen. Dies gilt sowohl für Gymnasien als auch für nicht gymnasiale Schulen der Sekundarstufe I. Hieraus lässt sich schließen, dass der Ganztag beim Übergang in weiterführende Schulen förderlich ist.

**4. INNOVATIONEN BEI LAUFENDEM  
GANZTAGSSCHULBETRIEB ZU IMPLEMENTIEREN  
BRAUCHT ZEIT UND DURCHHALTEVERMÖGEN  
HINSICHTLICH DER SCHULENTWICKLUNGSARBEIT.**

StEG hat in der Projektphase 2016–2019 konkrete Angebotskonzepte erarbeitet, die an ausgewählten Schulen umgesetzt wurden. Neben der AG zur Förderung des Leseverständnisses (StEG-Lesen) und den Konzepten zur Umsetzung von Peer-Mentoring in (haus-)aufgabenbezogenen Angeboten (StEG-Tandem) wurde in StEG-Kooperation eine Maßnahme zur Entwicklung der multiprofessionellen Kooperation erarbeitet. Die erfolgreiche Implementation all dieser Konzepte und Maßnahmen basierte dabei auf der praxisnahen Entwicklung gemeinsam mit Expertinnen und Experten, aber auch darauf, dass (zeit-)intensive Schulentwicklungsprozesse stattfanden. Es zeigte sich aber auch, wie herausfordernd die Umsetzungen für alle Beteiligten waren und dass längere engagierte Schulentwicklungsarbeit nötig ist, um eine Neuerung stabil umsetzen zu können.

Bereits die Befunde früherer StEG-Phasen weisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Ganztagsangeboten und sozio-emotionalen Variablen, wie z. B. der Motivation und des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler, hin. Bezüglich der Förderung von fachlichen Kompetenzen zeigen sich unter besonderen Umständen Vorteile der Teilnahme an außerunterrichtlichen

Angeboten in der Ganztagschule. Auch die neuesten Befunde von StEG reihen sich in dieses Bild ein. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Nur bei hoher Qualität und speziell auf die Kompetenzverbesserung hin konzipierten außerunterrichtlichen Angeboten sind entsprechende Verbesserungen zu erwarten.

### **DIE SCHULLEITUNGSSTUDIE 2018: AUSGEWÄHLTE BEFUNDE ZUR KOOPERATION MIT EINRICHTUNGEN DER KINDER- UND JUGENDHILFE**

Wie erwähnt, wurde 2018 im Rahmen von StEG eine repräsentative Schulleitungsbefragung durchgeführt. Der Bericht *Ganztagschule 2017/2018* bietet eine aktuelle Bestandsaufnahme des Ausbaus von Ganztagschulen in Deutschland sowie der Entwicklungen in den Jahren 2012 bis 2018. Bei der Darstellung der Befunde unterscheidet der Bericht Primarstufen, Sekundarstufen (ohne Gymnasium) und Gymnasien.

Da sich das FORUM Jugendhilfe u. a. speziell an Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe sowie angrenzender Bereiche richtet, soll hier ein Schlaglicht auf die Kooperation von Ganztagschulen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe geworfen werden. Im Bericht wird unter dem Begriff *Kinder- und Jugendhilfe* eine Reihe unterschiedlicher Kooperationspartner gefasst: Wohlfahrtsverbände, Jugendverbände, Jugendzentren bzw. -treffs, Jugendsozialarbeit, Beratungsstellen, Jugendämter, Jugendpflege und Horte.

Für die Primarstufe zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Grundschulen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe kooperiert. Für Primarstufen stellt der Hort den relevantesten Partner dar (21 Prozent), gefolgt von Jugendzentren (14 Prozent) und Wohlfahrtsverbänden (12 Prozent).

Der Trendvergleich zeigt, dass die Werte in den Bereichen Kulturelle Bildung sowie Kinder- und Jugendhilfe seit 2015 stabil geblieben sind.

Etwa die Hälfte der Schulen der Sekundarstufe I (ohne Gymnasium) arbeitet mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zusammen. Dabei haben Jugendzentren und die Jugendsozialarbeit die größten Anteile (jeweils rund 21 Prozent), gefolgt von Wohlfahrtsverbänden (14 Prozent). Es erweist sich die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe im Vergleich zu 2012 als signifikant rückläufig. Diese Veränderung lässt sich vor allem auf den Rückgang der Kooperation mit Jugendzentren/-treffs und Wohlfahrtsverbänden zurückführen. Gegen diesen Trend zeigt sich eine stärkere Zusammenarbeit mit der Jugendsozialarbeit, die seit 2015 deutlich ausgebaut wurde. Auffällig ist zudem, dass sich Schulen der Sekundarstufe I, die mit Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe kooperieren, überproportional in kreisfreien Großstädten befinden.

Mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe kooperieren 37 Prozent der Gymnasien, wobei auch Jugendzentren (16 Prozent), Jugendsozialarbeit (14 Prozent) und Wohlfahrtsverbände (13 Prozent) zu den häufigeren Partnern gehören. Aus der Gruppe möglicher weiterer außerschulischer Partner haben Betriebe und Bildungswerke/-träger mit neun bzw. acht Prozent eine gewisse Relevanz. Die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe ist nach einem Abfall im Jahr 2015 wieder angestiegen, ohne jedoch den Wert von 2012 zu erreichen. Zudem sind es eher die Schulen mit weniger Ganztags erfahrung, die mit der Kinder- und Jugendhilfe zusammenarbeiten.

Die Befunde der Schulleitungsstudie lassen den Schluss zu, dass ganztägige Bildung in der Schule erst durch externe Kooperationspartner, wie beispielsweise Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, möglich wird. Die Anzahl der Kooperationspartner hat sich im zeitlichen Trend jedoch seit 2012 reduziert. Dies kann unterschiedliche Gründe haben: Es könnte beispielsweise von schulischer Seite aus eine gezieltere Auswahl – basierend auf den Erfahrungen der letzten Jahre – stattfinden. Andererseits könnten sich auch Kooperationspartner aus der Ganztagschule zurückziehen, da die Zusammenarbeit nicht ihren Erwartungen entsprochen hat. Oder die Anzahl der möglichen außerschulischen Partner ist nicht in dem gleichen Maße angestiegen wie die Ganztagschulen, sodass weniger Akteure vorhanden sind, mit denen Schulen überhaupt kooperieren können. Weitere vorliegende Befunde legen nahe, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften und Sozialpädagoginnen und -pädagogen bzw. Erzieherinnen und Erziehern oftmals nicht einfach ist und sich möglicherweise deshalb die Anzahl der Kooperationen reduziert.

#### BROSCHÜRE



### **SCHULLEITUNGSSTUDIE 2018** StEG-Konsortium (2019): **Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundes- weiten Befragung**

Online unter: [www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de)

## POTENZIALE VON GANZTAGSSCHULEN ERKENNEN UND NUTZEN: EINORDNUNG DER AKTUELLEN BEFUNDE VON STEG

Besondere Potenziale von Ganztagschulen liegen offenbar darin, dass außerhalb des regulären Unterrichts spezifische, wirksame Angebote konzipiert werden können. Ein Beispiel dafür ist das im Rahmen von StEG-Lesen entwickelte außerunterrichtliche Leseförderprogramm für Kinder der vierten Jahrgangsstufe. Im Zentrum des Programms steht die Förderung der Lesekompetenz durch das Erlernen und Anwenden von Lesestrategien und die Evaluationsergebnisse belegen die entsprechende Wirkung. Dieses Leseprogramm liegt vor und kann an anderen Grundschulen implementiert werden. Die Ergebnisse legen zudem nahe, dass außerunterrichtliche Angebote stets in ähnlicher Weise – systematisch, in engem Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis sowie ausgehend von der Festlegung konkreter Ziele, die mit dem jeweiligen Programm bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen sind – entwickelt werden sollten.

Der außerunterrichtliche Bereich von Ganztagschulen hat zudem das Potenzial, ältere Schülerinnen und Schüler als Mentorinnen und Mentoren in bestimmten Settings einzusetzen. StEG-Tandem hat hierfür ein entsprechendes Konzept für Hausaufgabenbetreuungs- und Lernzeit-Settings ausgearbeitet, das speziell Schulen im Sekundarstufenbereich für sich adaptieren können. Die Evaluationsergebnisse legen nahe, dass dabei darauf zu achten ist, die Mentorinnen und Mentoren auf ihre Arbeit vorzubereiten

und sie im Verlauf kontinuierlich zu unterstützen. Für Schülerinnen und Schüler, wie auch für die Mentorinnen und Mentoren ist dieses Konzept ein Gewinn – insbesondere wenn die Qualität stimmt. Die Erfahrungswerte von StEG-Tandem unterstreichen, dass die erfolgreiche Implementation des Konzepts von der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis abhängt.

Neben dem Potenzial des außerunterrichtlichen Bereichs liegt aber der besondere Wert von Ganztagschulen auch in der Möglichkeit, den außerunterrichtlichen und den unterrichtlichen Bereich zu verzahnen und den sich ergebenden Mehrwert multiprofessionell zusammengesetzter Teams zu erschließen. Diesem Ziel hat sich StEG-Kooperation verschrieben. Eine eigens entwickelte Schulentwicklungsmaßnahme sollte alle pädagogisch Tätigen – sprich: die Professionen und die einzelnen Bereiche der Ganztagschule – enger zusammenrücken lassen. Diese speziell für den Grundschulbereich entwickelte Maßnahme ist ggf. auch für Sekundarschulen nützlich und die Schulen, die sich dieses Instruments bedienen wollen, können im modularen Aufbau der Maßnahme die Teilbereiche wählen, die sie speziell entwickeln wollen. StEG-Kooperation zeigte aber, dass die Entwicklung der Kooperation kein Selbstläufer ist. Im Gegenteil: Es muss mit Stolpersteinen gerechnet werden und nur mit Zeit und Engagement werden sich einige Entwicklungen auch längerfristig durchsetzen können.

Mit den Ergebnissen von StEG-Bildungsorte wurde noch einmal deutlich, dass es für die Eltern von Kindern, die vor dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule stehen, eine Rolle spielt, ob die weiterführende Schule eine Ganztagschule ist, zumindest wenn kein Gymnasium anvisiert wird. Auch für die Kinder ist die Ganztagschulthematik wichtig. Zukünftige Ganztagschülerinnen und -schüler sind stärker besorgt, dass sie im Unterricht nicht mitkommen werden oder dass zu viel von ihnen verlangt wird, wobei Ganztagschülerinnen und -schüler aber rückblickend – im Vergleich zu Kindern an Halbtagsschulen – den Übergang häufiger als leichter als gedacht einschätzen. Soll das Potenzial von Ganztagschule weiter ausgeschöpft werden, gilt es, Transparenz gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern herzustellen und sie aktiv mit in die Entwicklungen des Ganztags einzubinden.

Im Einklang mit allgemeinen Erkenntnissen der Lehr-Lern-Forschung zeigt sich in StEG, dass es für individuelle Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen vor allem eine systematische, stark durchgearbeitete pädagogische Konzeption in der Sache benötigt. Die aktuelle Befundlage gibt Anlass, noch intensiver, systematischer, verbindlicher, mehr angeleitet durch Forschungsbefunde – und damit möglicherweise auch standardisierter – gezielte Fördermaßnahmen im Ganztags zu konzipieren und zu implementieren.



### ÜBER DAS AUTORENTEAM

**DR. STEPHAN KIELBLOCK** hat 2018 in Erziehungswissenschaft promoviert und arbeitete von 2012 bis 2019 im Team der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählt das professionelle Handeln von pädagogisch Tätigen sowie die Qualität der von ihnen gestalteten Bildungssettings.

**DÉSIRÉE THEIS** ist seit 2011 Teil des Forschungsteams der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) und war 2016 bis 2018 verantwortlich für die Gesamtkoordination der Studie. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Motivationspsychologie und der Qualität schulischer Lernumgebungen, worin sich auch das Thema ihrer aktuell abgeschlossenen Dissertation verorten lässt.

# Leben und lernen im Ganzttag – was brauchen die großen Kinder (circa sechs bis zwölf Jahre)?

OGGI ENDERLEIN — INITIATIVE FÜR GROSSE KINDER E. V.

***Mit dem im Koalitionsvertrag 2018 verabredeten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern soll vor allem die Vereinbarung von Familie und Beruf verbessert werden. Er zielt also auf die Lebensbedingungen der Erwachsenen ab. Betroffen sind aber in erster Linie die Kinder. Kinder zwischen etwa sechs und zwölf Jahren sind keine kleinen Kinder mehr, sie sind aber auch noch nicht Jugendliche. Sie haben geistig, sozial, körperlich, räumlich und auch emotional einen weiteren Lebensradius als die „kleinen“ Kita-Kinder, von denen sie sich selbstbewusst abgrenzen: „Ich bin doch kein kleines Kind mehr, ich bin doch schon groß!“<sup>1</sup> Bis zum Alter von etwa 12/13 Jahren fühlen sie sich aber auch noch nicht den Jugendlichen zugehörig, die sich ihrerseits in anderen sozialen, geistigen, räumlichen und emotionalen Welten bewegen.***

Von Schulkindern wird vorrangig erwartet, dass sie den Bildungsanforderungen gerecht werden. So war und ist die Hoffnung auf eine Verbesserung von Bildungsergebnissen auch der zweite Grund für den Aufbau von Ganztags-„schulen“. Die Frage, welche altersspezifischen Bedürfnisse und Lebensthemen die „Großen Kinder“ haben und wie diese mit einer guten und gesunden geistigen, körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung zusammenhängen, wurde und wird leider noch zu selten gestellt. Neben den Erfahrungen von Erwachsenen, die mit Kindern leben und arbeiten, geben Kinderbefragungen und Gesundheitsstudien Hinweise, was Kinder brauchen, wie es ihnen geht und was ihnen fehlt.

Defizite im Leben der Kinder auszugleichen und sie zu Gewinnern und nicht zu Verlierern von ganztägiger Bildung und Betreuung werden zu lassen, kann und muss Aufgabe von Ganztagsbetreuung sein. Dies war bereits ein Kernanliegen im Bund-Länder-Programm *Ideen für mehr! Ganztägig lernen*, in dem die *Initiative für Große Kinder* mit der *Werkstatt Schule wird Lebenswelt* den Belangen der Kinder Stimme und Gewicht verlieh.<sup>2</sup> Die Erfahrungen aus dieser Arbeit zeigen

zweierlei: Oft tritt die Frage, wie es den Kindern im Ganzttag geht, wo ihre Bedürfnisse und Lebensthemen bleiben, hinter den – nachvollziehbaren – Interessen der Erwachsenen zurück. Andererseits hat sich in vielen Schulen und Einrichtungen gezeigt, dass es nicht nur für die Kinder ein Gewinn ist, wenn sich die verantwortlichen Erwachsenen (Lehrpersonen, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Eltern, Verantwortliche bei Trägern, Verwaltungen und Politik) gemeinsam an der Frage orientieren: Was brauchen die Kinder in diesem Alter, was braucht dieser Junge, dieses Mädchen, um sich bestmöglich weiterentwickeln und entfalten zu können? Ganztagsangebote, in denen diese Frage zur Leitlinie der Arbeit wurde, erfüllen damit – oft nicht einmal bewusst – die Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention (s. u.).

Kinder im Grundschulalter sind in der Regel noch nicht in der Lage, ihre Lebenssituation aus kritischer Distanz zu reflektieren. Sie sind auf Erwachsene angewiesen, die sie ermutigen, ihre Belange zu äußern, die ihnen zuhören und sie ernst nehmen, die aber auch indirekte Signale deuten können, mit denen Kinder auf Probleme in ihrem Leben und auf zu kurz gekommene Bedürfnisse hinweisen.

<sup>1</sup>Weil sich die Kinder zwischen Vorschul- und Jugendalter selbst als „groß“ bezeichnen, wählte die Initiative für Große Kinder e. V. diese Benennung für Kinder zwischen etwa 6 und 12/13 Jahren.

<sup>2</sup>Vgl. Initiative für Große Kinder (2005); Enderlein, O./Krappmann, L. (2019); Enderlein, O. (2015); Pesch, L. (2019): Einen guten Ganzttag auf der Basis eines integrierten Bildungsverständnisses schaffen! Entwurfsfassung für die Expert/-innenrunde *Rechtsanspruch auf Ganzttag für Grundschulkindern*. 25. Juni 2019, Berlin.

## ENTWICKLUNGSRELEVANTE BEDÜRFNISSE UND ALTERSTYPISCHE LEBENSTHEMEN VON KINDERN ALS LEITLINIEN FÜR EINEN „GUTEN GANZTAG“

Im Alter zwischen etwa sieben und zwölf Jahren häufen sich Hinweise auf psychische Probleme: 20 Prozent der elfjährigen Mädchen und 17 Prozent der gleichaltrigen Jungen litten in den letzten sechs Monaten vor der Befragung wöchentlich unter mindestens zwei psychosomatischen Beschwerden wie Kopf-, Bauch-, Rückenschmerzen, Schlafproblemen, Nervosität, Benommenheit.<sup>3</sup>

Bei etwa jedem fünften Jungen und Mädchen gibt es zudem Anzeichen für psychische Auffälligkeiten, die sich in problematischem Sozialverhalten, in Hyperaktivität oder in emotionalen Problemen wie Depressivität oder Ängsten ausdrücken. Jungen fallen mehr durch ihr unangepasstes Verhalten auf, Mädchen richten ihre Probleme eher nach innen und entwickeln Ängste oder Depressionen. Und Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sind besonders betroffen (vgl. Klasen et al. 2017, S. 403).

Entwicklungsauffälligkeiten müssen fachärztlich diagnostiziert, begleitet und behandelt werden. Häufig wird aber übersehen oder unterschätzt, dass Kinder Probleme machen und Probleme haben, weil in ihrem Leben wichtige entwicklungsrelevante Bedürfnisse nicht ausreichend befriedigt werden können.

So kann „Hyperaktivität“ auch auf fehlende Bewegungsmöglichkeiten zurückgehen. Im Wachstumsalter ist das Bewegungsbedürfnis der Motor für den notwendigen Muskelaufbau. Entsprechend sind bei allen Befragungen von Kindern im Grundschulalter Bewegungsspiele, vor allem draußen, besonders beliebt.<sup>4</sup> Von den Sechs- bis Elfjährigen spielt aber nur etwa jedes dritte Kind häufig „auf der Straße“ (Mädchen noch seltener als Jungen) und nur etwa 40 Prozent sagen, dass sie sich oft mit Radfahren, Inlineskaten oder Skateboardfahren beschäftigen (vgl. Wolfert/Pupeter 2018a, S. 96). Von den Sieben- bis Zehnjährigen kommt nur etwa jeder dritte Junge und nur jedes fünfte Mädchen auf die von der Weltgesundheitsorganisation WHO geforderten 60 Minuten moderat-intensiver täglicher Bewegung. Kinder mit niedrigerem sozioökonomischen Status bewegen sich besonders wenig (vgl. Finger et al. 2018, S. 26; HBSC 2015b o. S.).

Auch beim Bedürfnis, sich mit Freundinnen und Freunden zu treffen, liegen offenbar Wunsch und Wirklichkeit für viele Kinder auseinander: Zwar steht als liebste Freizeitaktivität das Treffen mit Freundinnen und Freunden an erster Stelle, aber nur 56 Prozent der Acht- bis Elfjährigen geben

an, sich in ihrer Freizeit oft mit Freundinnen und Freunden zu treffen (vgl. Wolfert/Pupeter 2018b, S. 96). Schule ist der Ort, an dem sich Freunde am ehesten treffen, aber die Zeit, mit Freundinnen und Freunden zu quatschen, ist zu kurz (vgl. PROKIDS 2014, S. 155). Und mit steigender Klassenstufe geht die Zeit, die Kinder mit ihren Freunden verbringen können, offenbar auch auf Kosten von Hausaufgaben. Das betrifft auch die Kinder, die an einer Form von Ganztagsbetreuung teilnehmen (vgl. Wolfert/Pupeter 2018c, S. 136). Auch sie möchten mehrheitlich Hausaufgaben lieber zu Hause machen, vermutlich, weil ihnen die Zeit, die sie außerhalb des Unterrichts mit anderen Kindern zusammen sein können, zu kostbar ist (vgl. PROKIDS 2018, S. 130 f.).

Inhaltlich wünschen sich Kinder für die „Nachmittagsangebote“ vor allem Sport, Kunst- oder Theater-AGs, Projektarbeiten, aber auch Zeit zum Ausruhen und Möglichkeiten zum Spielen. „Normaler Unterricht“ steht dagegen an letzter Stelle der Wunschliste (vgl. Wolfert/Pupeter 2018a, S. 91; PROKIDS 2016, S. 121).

In den Ergebnissen der Gesundheitsstudien und Kinderbefragungen werden die Bedürfnisse und die damit zusammenhängenden Lebens Themen dieses Alters erkennbar, die Grundlage für eine gute und gesunde körperliche, emotionale, geistige und soziale Entwicklung sind.

## BEWEGUNG, GESCHICKLICHKEIT, KÖRPERERFAHRUNG – IN EINEM WEITEREN SINN ALS SPORT

**Im „guten Ganztag“ haben Kinder Platz und Zeit, sich – außerhalb von Sportangeboten – aus freien Stücken zu bewegen und ihre fein- und grobmotorischen Fähigkeiten auszuprobieren.**

Bewegung ist für das gesunde Körperwachstum, für den gesunden Stoffwechsel, für die emotionale Ausgeglichenheit und auch für die Speicherung von Gelerntem unerlässlich. Selbstbestimmte Aktivitäten sind in diesem Alter praktisch immer mit grob- und/oder feinmotorischen Herausforderungen verbunden. Neben der nötigen Motivation und Selbstregulation genießen Kinder dabei auch die Erfahrung, aus eigener Kraft etwas zu bewirken und zu erreichen: Diese wirkt sich positiv auf das allgemeine Wohlbefinden und im Endeffekt auch auf den Lernerfolg aus.

Kinderspiele sind oft mit Körpererfahrungen im weitesten Sinn verbunden. Dabei wird auch die Frage geklärt, was sich angenehm anfühlt und guttut und was unangenehm ist oder wehtut – eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstregulation und sozialer Kompetenz.

<sup>3</sup>Vgl. HBSC-Studienverbund (2015a).

<sup>4</sup>Vgl. Winklhofer, U. (2016); Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018), S. 14.

## ZUSAMMENSEIN UND AUSEINANDERSETZUNG MIT ANDEREN KINDERN, RÜCKZUG UND ERHOLUNG

**Im „guten Ganztage“ haben Kinder Platz und Zeit, unter zurückgenommener Aufsicht für sich sein zu können.**

Im Alter zwischen Kleinkind- und Jugendalter wird die Kindergemeinschaft zu einem zentralen Lebensthema. Nachahmung, Bestärkung, gegenseitige Korrektur und Kritik, Vergleiche untereinander begleiten die Kinder durch den Tag. Die Frage, wo und bei wem die Grenze zur seelischen oder körperlichen Verletzlichkeit liegen, das Spielen mit Zugehörigkeit und Ausgrenzung sind ständige Themen. Mit provozierenden und prosozialen Aktionen wird mehr oder weniger bewusst erforscht, wie Verhalten auf andere wirkt. Das ist die Grundlage von Sozialkompetenz und Empathie auf der einen und von Selbstkritik und Selbstbeherrschung/Selbstregulation auf der anderen Seite.

Um alle Informationen und Erfahrungen, Eindrücke und Gefühle zu verarbeiten, brauchen Kinder Zeiten und Räume für sich allein und miteinander in der realen Welt. Zwar spielen Kinder auch in ihrer Online-Kommunikation mit Gefühlen und mit Grenzüberschreitungen. Weil die unmittelbare körperlich-mimische Reaktion aber nicht sicht- und spürbar ist, fehlt eine Rückmeldung, die für die Entwicklung von Empathie zentral ist. Auch die ständige Aufsicht von Erwachsenen ist für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und Verantwortung nicht immer hilfreich, weil Kinder automatisch die Verantwortung für die Einhaltung von Regeln an den anwesenden Erwachsenen delegieren.

Ganztagsangebote, die sich an den Belangen der Kinder orientieren und in denen Kinder ausreichend Möglichkeiten zum ungebundenen Zusammensein haben, fördern prosoziales Verhalten.<sup>5</sup>

## EIGENSTÄNDIGE AKTIVITÄTEN UND WELTERKUNDUNG

**„Guter Ganztage“ eröffnet Kindern Möglichkeiten zu Welt-erfahrungen und eigenständigen Aktivitäten auch außerhalb der Einrichtung. Sie erleben ihre Selbstwirksamkeit und erfahren sich als nützliches Mitglied der Gesellschaft.**

Mit der „Schulreife“ erweitert sich der Lebensradius. Im eigenständigen Erkunden der Welt außerhalb von Elternhaus und Schule erwerben Kinder eine Reihe von Kompetenzen, die für das Erwachsenenleben wichtig sind: Sich selbstständig in der Welt „draußen“ zu bewegen, unterstützt nicht nur räumliches Orientierungsvermögen. Die Auseinandersetzung mit praktischen, organisatorischen, sozialen Herausforderungen erweitert auf vielfache Weise den Horizont und fördert die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Aktivitäten draußen sind mit Naturerfahrungen verbunden und fördern technisch-konstruktive Fertigkeiten. Wenn Kinder aus eigenem Antrieb etwas unternehmen und umsetzen, handeln sie eigenverantwortlich und erleben sich als selbstwirksam. Kinder, die sich als selbstwirksam erleben, sind psychisch stabiler und auch mit ihren Schulleistungen zufriedener als vergleichbare Kinder, die sich diese Eigenschaft weniger zuschreiben (vgl. PROKIDS 2016, S. 65; Schneekloth, U./Pupeter, M. 2010, S. 187 ff.).

<sup>5</sup>Vgl. SteG (2010), S. 14 ff; Kanevski, R./Salisch, M. von (2011).

Sich nützlich machen zu können, ist eine Erfahrung, die dem Kind bestätigt, zunehmend ein ernst zu nehmendes Mitglied der Gemeinschaft zu sein. Dies ist ein oft unterschätzter Aspekt von Partizipation.

### WISSEN UND KÖNNEN ERWERBEN

**Im „guten Ganzttag“ ergänzen sich formaler, non-formaler und informeller Wissens- und Kompetenzerwerb; es gibt Raum und Zeit, um das kognitive, künstlerische, technische, handwerkliche und soziale Wissen und Können anzureichern.**

Kinder wollen lernen und tun es ständig, mehr oder weniger zielgerichtet und bewusst. Ein wichtiger Gewinn des Ganztags sind non-formale Angebote, die den Bildungshorizont über die formalen Unterrichtsinhalte hinaus erweitern. Musik-, Theater-, Kunst- und Sportangebote ergänzen in vielen Ganztagschulen den herkömmlichen Unterricht. Ganztagsangebote können aber mehr als bisher üblich Expertinnen und Experten einbeziehen, die den Kindern Welterfahrung und Lebenskompetenzen über das Schulcurriculum hinaus vermitteln (z. B. Fahrradmechaniker, Förster, Sanitäter, Kosmetikerin, IT-Experten). Wenn die Entscheidung, welche Fachleute einbezogen werden sollen, den Kindern überlassen wird und sie auch in die Organisation der entsprechenden Veranstaltung einbezogen sind, fördert dies nicht nur Selbstwirksamkeitserfahrung, sondern auch Schlüsselkompetenzen, die für das Leben als Erwachsener wichtig sind.

Kinder brauchen aber vor allem unstrukturierte, selbstbestimmte Freizeit. Informell lernen Kinder mehr, als vielen Erwachsenen bewusst ist. Wenn die begleitenden

Erwachsenen allerdings erkennen, wie aktuelle Themen mit formalem Unterricht zusammenhängen, kann das eine Lernbrücke vor allem für die Kinder sein, die sich mit theoretischem Lernen eher schwertun.

### VERLÄSSLICHE STRUKTUREN IN EINEM HALT GEBENDEN RAHMEN

**Im „guten Ganzttag“ treffen sich Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in dem Anliegen, die bestmöglichen Bedingungen zu schaffen, die jedes Kind braucht, um sich geistig, körperlich, sozial und emotional weiterentwickeln zu können.**

Um gut und gesund aufwachsen zu können, benötigen Kinder einen eindeutigen, verlässlichen, Halt gebenden Rahmen. Dieser sollte nicht in erster Linie durch Gebote und Verbote definiert sein. Kinder brauchen klar definierte Freiräume, in denen die altersspezifischen Bedürfnisse ihren Platz haben, nach dem Motto: Nicht hier, aber dort, nicht mit diesem, aber mit jenem, nicht so, sondern so, nicht jetzt, aber dann ...

Beteiligung von Kindern ist mehr als die Wahl von Klassen-, Schul- oder Hortsprechern. Kindern „Gehör“ zu verleihen bedeutet auch, zu erkennen, was ein Kind braucht, um sich bestmöglich weiterentwickeln und entfalten zu können. Freundlichkeit, Wertschätzung, Ermutigung, Anerkennung sind Grundvoraussetzungen für ein gutes Klima, in dem sich Kinder wohlfühlen und entfalten können.<sup>6</sup>

<sup>6</sup>Vgl. Reckahner Reflexionen (2017).



## DIE UN-KINDERRECHTSKONVENTION: GUTE ARGUMENTE FÜR „GUTEN GANZTAG“ IM INTERESSE DES KINDES<sup>7</sup>

Die UN-Kinderrechtskonvention ist in Deutschland geltendes Recht. „Gute Ganztagschulen“ (und andere Ganztagsangebote), die sich in ihrer Arbeit in erster Linie den Kindern verpflichtet fühlen, verwirklichen, meistens wie selbstverständlich, die Anforderungen der UN-Kinderrechtskonvention, auch ohne deren Wortlaut zu kennen. So wird z. B. jedes Kind als einzigartige Persönlichkeit wahrgenommen und wertgeschätzt (Subjektstellung des Kindes) und das Wohl des Kindes wird als vorrangig gesehen (Art. 3). Die Kinder werden zu den sie betreffenden Belangen nicht nur direkt befragt und bei der Umsetzung so weit wie möglich beteiligt, die Pädagoginnen und Pädagogen geben den Belangen der Kinder auch in einem weiteren Sinn „Gehör“ (Art. 12), Sie greifen auch indirekte Signale auf, die darauf hinweisen, was das einzelne Kind braucht, um sich körperlich, seelisch und emotional gut und gesund weiterentwickeln zu können (Art. 6: bestmögliche Entwicklung, Art. 24: Gesundheit). Sie sorgen dafür, dass die Kinder ausreichend Zeit für Spiel, Freizeit, Rückzug und Erholung haben (Art. 31) und ausreichend Möglichkeiten, sich mit anderen unter zurückgenommener Aufsicht frei zu versammeln (Art. 15). Kein Kind wird diskriminiert (Art. 2), die Disziplin wird in einer Weise gewahrt, die der Menschenwürde des Kindes entspricht (Art. 28), Ehre und Ruf sind nicht beeinträchtigt und die Privatsphäre wird geschützt (Art. 16). Die Pädagoginnen und Pädagogen stehen in gutem Kontakt mit Eltern und/oder anderen Erziehungsberechtigten und unterstützen sie in ihrer Erziehungsaufgabe (Art. 18).

Im guten Ganzttag wird der erweiterte Bildungsbegriff der Konvention umgesetzt, der darauf gerichtet ist, die Persönlichkeit, die Begabung und die körperlichen und geistigen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen (Art. 29).

## LITERATUR

Deutsches Institut für Menschenrechte/Deutsches Jugendinstitut/MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam/Rochow-Museum/Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (2017) (Hg.): *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn.

Enderlein, O. (2015): *Schule ist meine Welt, Ganztagschule aus Sicht der Kinder*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.). Online unter: [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/news/Themenheft-08-we150331\\_b.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/news/Themenheft-08-we150331_b.pdf) [Zugriff am 4.3.2020].

Enderlein, O. (2018): *Große Kinder*. 11. Aufl. München.

Enderlein, O. (2019): *Alterstypische Lebensthemen und -bedürfnisse von „Großen Kindern“ und ihre Bedeutung für die Entwicklung*, in: Plehn, M. (Hg.) (2019): *Qualität Hort, Schulkindbetreuung, Ganztagschule*, S. 114–132. Freiburg/Basel/Wien.

Enderlein, O./Krappmann, L. (2019): *23 Thesen für eine gute Ganztagschule im Interesse der Kinder*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.). Berlin.

Finger, J. D./Varnaccia, G./Borrmann, A./Lange, C./Mensink, G. B. M. (2018): *Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends*, in: *Journal of Health Monitoring* 3(1): 24–31. Robert Koch-Institut (Hg.). Berlin DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-006.2.

HBSC-Studienverbund Deutschland (2015a): *Faktenblatt zur Studie Health Behaviour in School-aged Children 2013/2014: Psychosomatische Beschwerdelast von Kindern und Jugendlichen*. Online unter: [http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl\\_subjektive\\_beschwerdelast\\_2013\\_14.pdf](http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_subjektive_beschwerdelast_2013_14.pdf) [Zugriff am 23.2.2020].

HBSC-Studienverbund Deutschland (2015b): *Faktenblatt zur Studie Health Behaviour in School-aged Children 2013/2014: Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen*. Online unter: [http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl\\_koerperl\\_aktivitaet\\_2013\\_14.pdf](http://www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_koerperl_aktivitaet_2013_14.pdf) [Zugriff am 23.2.2020].

Initiative für Große Kinder (2005): *Groß werden mit der Ganztagschule*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.). Online unter: [https://www.ganztaegig-lernen.de/system/files/document/Dokumentation\\_1.pdf](https://www.ganztaegig-lernen.de/system/files/document/Dokumentation_1.pdf) [Zugriff am 23.2.2020].

Kanevski, R./Salisch, M. von (2011): *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagschulen*. Weinheim/Basel.

Klipker, K./Baumgarten, F./Göbel, K./Lampert, T./Hölling, H. (2018): *Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends*, in: *Journal of Health Monitoring* 3(3): 37–45. DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-077.

<sup>7</sup>Vgl. Krappmann und Petry (2016); Maywald (2012).



FACHZEITSCHRIFT

## FORUM JUGENDHILFE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA RADIKALISIERUNG UND EXTREMISMUS



In neun Beiträgen beschäftigen sich die Autorinnen und Autoren der Ausgabe 2/2019 des FORUM Jugendhilfe mit den Themen Linksextremismus, religiös begründeter Extremismus und Rechtsextremismus. Den Aufschlag macht Dr. Björn Milbradt vom DJI mit dem Beitrag *Radikalisierung und Extremismus: Phänomene und Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe*.

Des Weiteren beschäftigen sich u. a. Prof. Dr. Benno Hafener mit der Radikalisierung als Herausforderung für die Kulturelle Jugendbildung, Prof. Dr. Albert Scherr mit den Herausforderungen und Grundsätzen von Jugendarbeit und politischer Bildung in der Auseinandersetzung mit Linksextremismus, Prof. Dr. Franz Josef Krafeld mit dem Thema Rechtsextremismus und Thomas Mücke mit dem *religiös begründeten Extremismus als einer Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe*.



Bezugsbedingungen und Inhaltsverzeichnis  
unter [shop.agj.de](http://shop.agj.de)



### ÜBER DIE AUTORIN

**OGGI ENDERLEIN** ist Entwicklungspsychologin, Dozentin, Coachin und Autorin, speziell für die Belange von „Großen Kindern“ (ca. 6- bis 12-jährige). Vorstand der *Initiative für Große Kinder e. V.*, Sachverständige bei *Kinderfreundliche Kommune e. V.* Von 2003 bis 2015 wissenschaftliche Beraterin im Programm *Ideen für mehr! Ganztägig lernen*. Mitglied im Bundesjugendkuratorium.

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder*. Weinheim/München.

Krappmann, L./Petry, Ch. (Hg.) (2016): *Worauf Kinder ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest*. Schwalbach/Ts.

Maywald, J. (2012): *Kinder haben Rechte!* Weinheim/Basel.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *KIM-Studie 2018*. Stuttgart.

PROKIDS (Hg.) (2014): *Jetzt reden wir! LBS Kinderbarometer*. Herten.

PROKIDS (Hg.) (2016): *So sehen wir das! LBS Kinderbarometer*. Herten.

PROKIDS (Hg.) (2018): *Jetzt sind wir dran! LBS Kinderbarometer*. Herten.

Schneekloth, U./Pupeter, M. (2010): *Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen*, in: *World Vision Deutschland (Hg.): Kinder in Deutschland 2010, 2. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M., S. 187–221.

StEG-Konsortium (Hg.) (2010): *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse 2005–2010*.

StEG-Konsortium (Hg.) (o. J.): *Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse 2012–2015*.

Winklhofer, U. (2016): *Haben Kinder genug Raum und Zeit zum Spielen?*, in: *Frühe Kindheit, Heft 3/2016, S. 30–37, Deutsche Liga für das Kind*.

Wolfert, S./Pupeter, M. (2018a): *Schule: Frühe Weichenstellungen*, in: *World Vision Deutschland (Hg.): Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim/Basel, S. 76–94.

Wolfert, S./Pupeter, M. (2018b): *Freizeit: Hobbys und Medienutzung*, in: *World Vision Deutschland (Hg.): Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim/Basel, S. 95–125.

Wolfert, S./Pupeter, M. (2018c): *Freundschaften: Soziales Erprobungsfeld für Kinder*, in: *World Vision Deutschland (Hg.): Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim/Basel, S. 126–147.

# Bildungslandschaften – Inhalte, Strukturen und die Idee von Bildung

## *Bildungslandschaften im empirischen Blick – zentrale Befunde eines Forschungsvorhabens*

HEIKE GUMZ UND PROF. DR. WERNER THOLE — UNIVERSITÄT KASSEL

**„Bildungslandschaft“ hat sich in den letzten Jahren als Begriff, Konzept und Strategie etabliert, um die Vernetzung von schulischen und nicht schulischen Akteuren und Institutionen innerhalb eines Raumes zu beschreiben (vgl. u. a. Deutscher Städtetag 2007; Stolz 2017; Bollweg 2018). Neben der strukturellen Vernetzung von formalen, non-formalen und partiell auch informellen bildungsorientierten Angeboten (vgl. u. a. Thole 2018) sollen über die Einrichtung von Bildungslandschaften Bildungsbenachteiligungen reduziert, die Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen und -angeboten begleitet und gefördert und insgesamt die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen in den jeweiligen Regionen ausgebaut werden.**

Nachfolgend vorgestellt werden einige Befunde des von der Universität Kassel, Fachgebiet *Erziehungswissenschaft, Soziale Arbeit und außerschulische Bildung* und der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) umgesetzten Forschungsvorhabens *Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Die kulturelle Kinder- und Jugendbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe*<sup>1</sup>, referiert im Rahmen der Abschlusstagung des Projekts (Gumz und Thole 2019). Die schlichte Erkenntnis, dass sich aufwachsen, ja das Leben insgesamt in unterschiedlichen sozialen Praxen und Kulturen realisiert und diese wiederum zu unterschiedlichen Formen des Erwerbs von Bildung animieren, findet in dem Projekt Zustimmung und bildet den Ausgangspunkt für die empirischen Sondierungen. Ausgehend von den strukturell wie auch konzeptionell unterschiedlichen und vielfältigen Formen von Bildungslandschaften und -netzwerken, Vernetzungs- und Kooperationsformen wurde in dem Forschungsvorhaben von einem sehr weitgefassten Verständnis von Bildung und institutioneller Zusammenarbeit ausgegangen.

### **BILDUNGSLANDSCHAFTEN – EINE EMPIRISCHE SONDIERUNG**

Da weder ein umfassender, verlässlicher Überblick über die existierenden Bildungslandschaften in der Bundesrepublik Deutschland vorliegt noch programmübergreifende empirische Erkenntnisse über die inhaltlich-konzeptionellen Intentionen der bestehenden lokalen Netzwerke existieren, war das Forschungsvorhaben zunächst mit der Herausforderung konfrontiert, erstens eine Übersicht zu den Bildungslandschaften zu erheben und zweitens die konzeptionellen, programmatischen Ausrichtungen sowie drittens die unterschiedlichen Formen der Steuerung und die inhaltlichen Akzentsetzungen anhand der im digitalen Netz kommunizierten Selbstbeschreibungen zu recherchieren und vergleichend zu analysieren. Viertens wurden auf Grundlage von Gruppendiskussionen die Thematisierungen von Bildungslandschaften durch deren Akteur\*innen rekonstruiert.

Auf Basis der Internetrecherche konnten 497 Bildungslandschaften identifiziert werden, die aufgrund ihrer dokumentierten Aktivitäten als aktiv anzusehen sind. Die weit überwiegende Mehrzahl konnte im Rahmen

<sup>1</sup> Das Forschungsvorhaben wurde von der Stiftung Deutsche Jugendmarke von Juni 2017 bis September 2019 gefördert.

**TABELLE 1** Beteiligte Arbeitsfelder und Sparten an regionalen, lokalen und kommunalen Bildungslandschaften

Arbeitsfelder und Sparten	Beteiligung an Bildungslandschaften			
	Bildungslandschaften insgesamt [Angaben von n = 388]	Regionale Bildungslandschaften <sup>5</sup> [Angaben von n = 148]	Kommunale Bildungslandschaften <sup>5</sup> [Angaben von n = 86]	Lokale Bildungslandschaften <sup>5</sup> [Angaben von n = 154]
Kindertageseinrichtungen <sup>1</sup>	69 %	65 %	60 %	77 %
Kinder- und Jugendarbeit <sup>2</sup>	61 %	50 %	53 %	77 %
Museen, Volkshochschulen, Bibliotheken	57 %	66 %	47 %	54 %
Feld der Hilfen zur Erziehung <sup>3</sup>	48 %	51 %	42 %	50 %
Jugendverbände <sup>4</sup>	47 %	46 %	42 %	52 %
Kunst- und Musikschulen, kulturell-ästhetische Projekte	35 %	18 %	28 %	55 %
Sportvereine und -verbände	41 %	47 %	31 %	42 %

<sup>1</sup> Einrichtungen und Angebote von Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege nach § 22 SGB VIII in öffentlicher und freier Trägerschaft sowie Fachbereiche des Jugendamtes mit explizit ausgewiesener Zuständigkeit für diesen Bereich.

<sup>2</sup> Fachbereiche des Jugendamtes mit explizit ausgewiesener Zuständigkeit für Angebote nach §§ 11 und 212 sowie Einrichtungen und Angebote einrichtungsbezogener Kinder- und Jugendarbeit in öffentlicher und freier Trägerschaft nach § 11 SGB VIII inklusive aufsuchender und mobiler Angebote sowie Verbände und Angebote von für Mitglieder bestimmten Angeboten für Kinder und Jugendliche nach §§ 11 und 12 SGB VIII (Jugendverbandsarbeit).

<sup>3</sup> Einrichtungen und Angebote der erzieherischen Hilfen nach §§ 27–35 und 41 in öffentlicher und freier Trägerschaft sowie Fachbereiche des Jugendamtes mit explizit ausgewiesener Zuständigkeit für diesen Bereich.

<sup>4</sup> Verbände und Angebote von für Mitglieder bestimmten Angeboten für Kinder und Jugendliche nach §§ 11 und 12 SGB VIII.

<sup>5</sup> Bildungsnetzwerke wurden als „lokal“ gefasst, wenn ihre räumliche Dimensionierung kleiner als die des zuständigen Jugendamtsbezirkes ist. Wenn die räumliche Dimensionierung des Bildungsnetzwerkes identisch mit dem Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Jugendamtsbezirkes ist, werden sie als „kommunal“ bezeichnet, wenn es sich beim Jugendamtsbezirk um eine kreisfreie Stadt handelt, und als „regional“, wenn der Jugendamtsbezirk auf Landkreisebene liegt.

von Bundes- oder Landesprogrammen entstehen. Knapp 70 Prozent der gelisteten Bildungslandschaften werden kommunal oder kreisbezogen, also öffentlich verantwortet koordiniert und gesteuert. Zuweilen sind dies auch sehr kleinräumige, sozialräumliche Netzwerke, in denen nicht schulische Angebote und Einrichtungen mit einer oder mehreren Schulen kooperieren. Auch übernehmen an einigen Orten kommunale Bildungsbüros zentral die Herstellung von Kooperationen. Ebenfalls in öffentlicher Verantwortung wird eine etwas andere, zweite Form von Bildungsnetzen gesteuert. Vornehmlich dient hier die Vernetzung formaler und non-formaler Einrichtungen, also beispielsweise Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, dazu, Kindern und Jugendlichen die Gestaltung von Bildungsübergängen zu erleichtern. Obschon auch Formen öffentlich verantworteter Netzwerke zivilgesellschaftliche Akteure einbinden, sind Netzwerke, in denen freien Trägern, Institutionen und Einrichtungen auf der Ebene der Steuerung eine wesentliche Bedeutung zugestanden wird, als Koordinationsform seltener anzutreffen. Zivilgesellschaftliche Akteure und Einrichtungen erlangen in Bildungsnetzwerken anscheinend vor allem dort Bedeutung, wo sie in Förderprogrammatiken vorgesehen sind oder wo aufgrund der Tätigkeit im selben Sozialraum bzw. gemeinsamer Tätigkeit zu einem eng

begrenzten Themenbereich sich unterschiedliche Einrichtungen und zivilgesellschaftliche Akteure zusammenfanden und ihre Arbeit zu koordinieren respektive zu vernetzen versuchen. Neben Kooperationen, die im Kern lediglich punktuell entstehen, jedoch kein kontinuierlich arbeitendes Netzwerk zu bilden anstreben, konnten Netzwerke identifiziert werden, mit denen die strukturelle Fusion aus verschiedenen sozialen Programmatiken, Angeboten und Projekten angestrebt wird und Ziele konkreter über unterschiedliche Themen hinweg ausformuliert werden (vgl. ergänzend zur Steuerung von Bildungslandschaften Schmachtel 2017).

## DIE AKTEURE UND DIE INHALTE VON BILDUNGSNETZWERKEN IN SELBSTDARSTELLUNGEN

Von identifizierten Bildungslandschaften konnten für 388 Netzwerke konkretere Angaben in Bezug auf die beteiligten nicht schulischen Einrichtungen und Akteure recherchiert werden (vgl. Tab. 1).

Werden Angebote, Einrichtungen und die jeweiligen Fachbereiche der Jugendämter berücksichtigt, sind sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Kinder- und Jugendarbeit an über 60 Prozent der Bildungsnetzwerke beteiligt.

Überraschend ist der Befund, dass aus dem Spektrum der Hilfen zur Erziehung an knapp 50 Prozent der Bildungslandschaften Einrichtungen, Angebote oder Projekte von öffentlichen und freien Trägern beteiligt sind. Sportvereine sind lediglich bei gut 40 Prozent und Jugendverbände bei 47 Prozent der Bildungslandschaften laut der durchgeführten Recherchen beteiligt. Akteure von Jugendkunst- und Musikschulen sowie kulturell-ästhetische Projekte sind in 35 Prozent der Bildungslandschaften vertreten, am häufigsten in lokalen Netzwerken. Projektförmig organisierte Akteure der kulturell-ästhetischen Bildung wie auch Musik- und Kunstschulen sind deutlich stärker in städtischen als in ländlichen Regionen vertreten. Erwähnenswert ist sicherlich auch, dass Volkshochschulen, Museen und Bibliotheken an 57 Prozent der recherchierten Bildungslandschaften eingebunden sind.

Thematisch scheinen die Bildungslandschaften sehr vielfältig ausgerichtet zu sein. Wird den Veröffentlichungen der Bildungslandschaften gefolgt, also den Selbstdarstellungen und Materialien auf den online gestellten Websites, dann setzt nur ein Fünftel die Idee des lebenslangen Lernens explizit um: 80 Prozent der Bildungslandschaften adressieren ausschließlich Kinder und/oder Jugendliche bzw. ihre Familien. Die „Frühe Bildung“ und die Gestaltung des Übergangs von Kindertageseinrichtungen und Grundschule nennen 66 Prozent, Fragen von Migration, interkulturelle Bildung und Sprachförderung 56 Prozent, Projekte der Familienbildung und die Zusammenarbeit von Institutionen und Eltern 47 Prozent, die Förderung von Ehrenamt und bürgerschaftlichem Engagement 33 Prozent, Inklusion 32 Prozent, explizit den Bereich der Ganztagserschulung 33 Prozent und das sozialpädagogische Aufgabenfeld der „Frühen Hilfen“ und des Kinderschutzes immerhin noch

30 Prozent der ausgemachten Bildungslandschaften. Vor dem Hintergrund, dass die Mehrzahl der Bildungslandschaften eine Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen an den gesellschaftlichen Ressourcen anstreben, ist zu erwähnen, dass lediglich 27 Prozent das Thema Armut und lediglich 17 Prozent „Partizipation und Beteiligung“ ausdrücklich hervorheben. Explizit benennt lediglich die Hälfte der Bildungslandschaften den Zusammenhang von „Bildung und Herstellung von Gerechtigkeit“ als Ziel und demokratiepädagogische Intentionen werden kaum prominent herausgestellt. Angesichts der öffentlichen Diskussionen und der zunehmenden öffentlichen Artikulation von rassistischen, homophoben, national-autoritären und national-völkischen Deutungsmustern, also von Positionen aus dem Spektrum gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, ist dieser Befund kritisch zu sehen, weil er darauf hinweist, dass demokratiepädagogische Fragen keine besondere Relevanz erfahren.

#### INHALTLICHE AUSRICHTUNG DER BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Wird versucht, die Intentionen von Bildungslandschaften auf konzeptionell-inhaltlicher Ebene zu differenzieren, können sehr unterschiedliche Dimensionen in den Blick genommen werden. Die nachfolgende Unterscheidung orientiert sich an der Frage, welche Adressat\*innen erreicht werden sollen und wie das Netzwerk sich zu den vorhandenen Bildungsmöglichkeiten und zum Schulsystem ins Verhältnis setzt. Recherchiert werden konnten vier Grundintentionen.





### ZUGÄNGE ZU QUALIFIZIERUNGSMODULN SICHERN – GRUNDINTENTION 1

Bildungslandschaften mit dieser Intention adressieren gemäß der von ihnen präsentierten Konzeption insbesondere Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihres familiären Hintergrunds als nicht durchgehend „bildungsaffin“ markiert werden respektive in Regionen aufwachsen, die als strukturschwach gelabelt werden. Mit der Idee der kommunalen Standortsicherung wird vor allem das Ziel fokussiert, über gezielte Förderung im engeren Sinne bildungsbezogener Kompetenzen den Versuch zu unternehmen, Zugänge zu bestehenden Qualifizierungsformaten zu sichern, um den formalen Bildungserfolg der adressierten Kinder und Jugendlichen wahrscheinlicher werden zu lassen, Ausbildungsreife zu verbessern und eine möglichst passgenaue Einmündung in den ortseigenen Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

### INDIVIDUELLE POTENZIALE FÖRDERN – GRUNDINTENTION 2

Als Ergänzung von Familie und Schule stellen sich die Bildungslandschaften mit der Intention „individuelle Potenziale fördern“ vor. Der Schwerpunkt liegt konzeptionell auf der Förderung der dem Individuum zugeschriebenen Potenziale. Adressiert werden hier mehr oder weniger explizit bildungsnahe, berufstätige Familien und deren Kinder, die zum Verbleib oder Zuzug in die Region motiviert werden sollen. Bildung wird als Standortfaktor und Motor der regionalen Entwicklung moduliert. In den öffentlichen Präsentationen erhalten insbesondere anspruchsvoll konzipierte Lehr-Lern-Settings, aber auch gesicherte Betreuungsangebote ab der frühen Kindheit eine hohe Beachtung. Das individuelle Wirkversprechen bezieht sich also darauf, dass die

Region besonders passende Angebote für die Vereinbarung des Erfolgs von Eltern und Kindern im formalen Berufs- und Bildungssystem bereithält.

### VOR RISIKEN SCHÜTZEN – GRUNDINTENTION 3

In den Präsentationen der Bildungslandschaften, die diese Grundintentionen prominent stellen, werden die Adressat\*innen unter der Perspektive der Bearbeitung von „Risikolagen“ für „Risikofamilien“ zum Schutz der Kinder herausgestellt. Adressiert werden nicht nur die Kinder und Jugendlichen selbst, sondern im besonderen Maße auch ihre Eltern, die in der Umsetzung ihres Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags unterstützt werden sollen, um Belastungslagen zu verhindern oder – möglichst frühzeitig und umfangreich – zu bearbeiten. Implizit ist vielfach eine Nähe zu Angeboten „Früher Hilfe“, der Hilfen zur Erziehung und des Gesundheitssystems nachzuzeichnen.

### RESSOURCEN ERWEITERN – GRUNDINTENTION 4

Die Thematisierung von Bildung erfolgt unter einer ähnlichen Perspektive wie in jener Intention, nach der eher bildungsnahe Familien angesprochen werden sollen; die Angebote wenden sich gleichwohl an Kinder und Jugendliche ähnlich der in der vorangegangenen Grundintention vorgestellten. Subjektorientiert werden die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen adressiert. Erwähnt werden die Potenziale zur Selbstentfaltung, zur Verwirklichung individueller Interessen und zum Gewinn von Autonomie. Das Bildungsnetzwerk soll ohne engen Bezug zu den Einrichtungen der formalen Bildung als institutionelle und institutionalisierte Möglichkeit zur Erfahrung von stellvertretender Anerkennungs- und Teilhabegerechtigkeit fungieren.

Die vorgenommene Differenzierung sensibilisiert für die Vielfalt, die sich unter dem Begriff der „Bildungslandschaft“ versammelt. Die identifizierten Intentionen lenken bei aller Vielfalt den Blick auf die Herausforderungen, die Bildungslandschaften zu bewältigen und zu gestalten suchen. Angedeutet werden jedoch auch die Schwierigkeiten, institutionelle Rahmungen zu modulieren, die den Individuen wahrnehmbare Möglichkeiten zur Mitgestaltung eröffnen und sich zu gesellschaftlichen Herausforderungen zu positionieren. Wird den konzeptionellen Grundlegungen gefolgt, dann werden von den Bildungslandschaften nicht durchgehend Angebote bereitgehalten, die Prozesse der Entsolidarisierung zu thematisieren vermögen.

### DIE IDEE VON BILDUNG – EINE ANNÄHERUNG

Vorgestellt respektive referiert wurden bislang die über das Forschungsvorhaben evaluierte quantitative Dimension sowie die konzeptionellen, programmatischen Orientierungen der identifizierten Bildungslandschaften und -netzwerke. Diese Perspektive kann über eine exemplarische Tiefenbohrung erweitert werden. Anhand der durchgeführten Gruppendiskussionen können diskursive Praktiken rekonstruiert werden, die illustrieren, in welcher Sprache die Akteur\*innen von Bildungslandschaften ihr berufliches Engagement beschreiben, welche Themen sie dabei aufrufen und wie sie die organisationale Rahmung und das inhaltliche Profil von Bildungslandschaften in ihren hierauf bezogenen Narrationen konzipieren. An der hier herangezogenen Gruppendiskussion<sup>2</sup>, die exemplarisch die Thematisierungen der Akteur\*innen in Bildungslandschaften illustriert, nahmen die Koordinatorin des Bildungsnetzwerks, eine Vertreterin und ein Vertreter der Elternschule, eine Vertreterin des theaterpädagogischen Projektes sowie eine Vertreterin des Verbundes der interkulturellen Initiativen des Netzwerks teil.

Zu Beginn der Gruppendiskussion stellt die Kulturpädagogin die „*sehr hohe Bedeutung*“ des Bildungsnetzwerks heraus. In dem Bildungsnetzwerk werden „*eigene Formen dafür entwickelt (...), und, jetzt drück ich's mal positiv aus, (...) auch gleich von der Basis her mehr startet*“, was in anderen Stadtteilen dezentral vorhanden ist und gestaltet wird. „*Also*“, so führt sie weiter aus, „*es ist nicht 'ne alteingesessene Institution (...), sondern es ist 'ne Institution, die sich selber bildet. Ich sprech jetzt auch besonders fürs Bildungszentrum. Ähm, das ist natürlich, ähm (.) auch 'ne Form von selbst definierter Bildung, die die beteiligten Institutionen (.) ähm da definieren.*“

Von der Kulturpädagogin wird reklamiert, für das Bildungsnetzwerk sprechen zu können, und besonders betont wird der basisdemokratische Aushandlungsprozess darüber, was das Netzwerk unter Bildung versteht. Zugleich schimmert ihre ambivalente, vielleicht sogar kritische Position gegenüber dem Bildungsnetzwerk durch. Die positive Beschreibung des Netzwerks wird anschließend über den Verweis auf den soeben diskutierten kommunalen Haushalt zwar zunächst bekräftigt, jedoch sogleich auch kritisch diskutiert. „*(...) Fakt ist trotzdem*“, so führt sie aus, „*ich höre es von allen Seiten diese zunehmende Vernetzungsmüdigkeit, ähm, das ist kein Lieblingswort mehr bei Menschen, die, äh, die eigentlich wahnsinnig gut vernetzt sind und, äh, die gezielt und inhaltlich denken, wenn sie sich vernetzen. Eine Vernetzung per se ist noch keine Qualität. Also man muss wissen, warum man das macht und wofür.*“ Von der Diskutant\*in wird hier zwischen der Idee von Bildungsnetzwerken, soziale und bildungsbezogene Angebote miteinander zu verzahnen, und den einzelnen Angebotsarrangements unterschieden. Aus ihrer Perspektive wird strukturell die Vernetzungsabsicht zwar politisch positiv goutiert, administrativ und damit auch finanziell gewürdigt und gefördert. Damit wird aber nicht dem Anliegen der Akteur\*innen der Bildungslandschaft entsprochen, die nicht die Vernetzungsbedingungen, sondern die „*Qualität*“ der einzelnen Bildungsangebote gefördert sehen möchten, weil sie „*inhaltlich denken*“. Diese Sicht wird von den anderen Teilnehmer\*innen der Gruppendiskussion nachdrücklich bestätigt.

Die Diskutant\*innen betonen einerseits einvernehmlich die besondere Bedeutung des Bildungsnetzwerks. Andererseits kritisieren sie zugleich ebenso konsensual die gegenwärtige, politische wie administrative Fokussierung auf die konkrete Vernetzungsidee, weil diese dazu führt, das Engagement auf die kooperativen Praktiken und nicht auf die Ausgestaltung der einzelnen Angebote zu konzentrieren. Ohne die Grundidee von Bildungsnetzwerken infrage zu stellen, wird betont, dass die Prioritätensetzung sich insgesamt aufgrund der politischen und verwaltungstechnischen Vorgaben verschiebt, was dazu beiträgt, dass sich „*unsere inhaltliche Qualität*“ verschlechtert. Herausgestellt wird, dass der Zuzug von Familien in den Stadtteil die Akteur\*innen des Bildungsnetzwerks, mit neuen „*Notlagen*“ und „*Existenzunsicherheiten*“ konfrontiert, auf die sie ihrer Meinung nach jedoch nicht angemessen reagieren können.

Die Teilnehmer\*innen an dieser Gruppendiskussion modellieren einen recht differenzierten und zugleich ambivalenten Blick auf die von ihnen gestaltete Bildungsland-

<sup>2</sup>Die Gruppendiskussion fand im Rahmen eines zweiwöchentlichen stattfindenden Treffens einer Arbeitsgruppe des Bildungsnetzwerks statt. Insgesamt besteht das Bildungsnetzwerk aus über zehn spartenbezogenen Arbeitsgruppen, die von einer lokalen Projekt- und Leitungsgruppe koordiniert werden. Diese zeichnet auch für die Steuerung des stadtteilbezogenen zentralen Bildungsortes verantwortlich. Die Angebote des Netzwerks finden weitgehend in einem neu erbauten Veranstaltungszentrum statt.

schaft. Aus ihrer Sicht werden die partizipativ ausgerichtete Initiierung, Institutionalisierung und Gestaltung der Bildungslandschaft inzwischen durch formale Bürokratisierungs- und Standardisierungsprozesse unterhöhlt. Von außen an die Angebote der Bildungslandschaft herangetragene Anforderungen beschränken zunehmend die Spielräume einer adressat\*innenorientierten Planung und Gestaltung der Angebote.

Im Kern wird damit den Optimierungsvorgaben einer nicht mit den Belangen des Stadtteils vertrauten, aber auch nicht näher beschriebenen externen politisch-administrativen Instanz die Verantwortung dafür zugeschrieben, dass die Angebotsstruktur der Bildungslandschaft inzwischen extern angeregt und mitgestaltet wird und darüber mögliche, intern entwickelte Innovationen des Alltagsgeschäfts gebremst werden. Gegenüber diesen neuen, externen Optimierungsanliegen erinnern die Diskutant\*innen an die konzeptionelle Idee der Bildungslandschaft, daran, „*dass die Frage ist*“, wie es die Leiterin der Elternschule formuliert, „*was überhaupt (...) mit Bildung gemeint*“ ist, dass es „*um Aufklärung*“ geht, „*es geht um Empowerment, es geht darum, die Selbstreflexion anzuregen*“.

Diese Konzeptualisierung, die Bildung als das Potenzial markiert, sich zum Selbst und zur Welt in Beziehung zu setzen, findet sich gleichwohl nicht durchgehend in den

programmatischen Beschreibungen zu diesem Bildungsnetzwerk. Hier wird diese strukturell primär als Kooperation von formalen, non-formalen und informellen Bildungsinstitutionen beschrieben und als Aufgabe formuliert, die Lern- und Förderbereiche, Erziehungs-, Beratungs- und Kursangebote sowie auch die Informations- und Begegnungsangebote hinsichtlich der jeweils zu erwerbenden Kompetenzen noch zu präzisieren. Und auch in den Statements der Teilnehmenden an der Gruppendiskussion wird das, was die Bildungslandschaft auszeichnet, über Formulierungen wie „Alltagskompetenzen“, „Erziehungskompetenzen“ und „Sprachkompetenzen stärken“ zu präzisieren versucht.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die Gestalter\*innen von Bildungslandschaften sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen im Portfolio von Bildungsnetzwerken – wieder – Möglichkeiten des Erwerbs von Bildung und nicht nur von direkt verwertbaren, vielleicht sogar zertifizierten Fähigkeiten zu eröffnen (vgl. z. B. 15. Kinder- und Jugendbericht/BMFSFJ 2017). Verwiesen wird damit auf ein Dilemma, welches nicht den Akteuren von Bildungslandschaften allein, sondern vielleicht dem Diskurs um Bildung und Bildungslandschaften generell anhaftet. Die Bereitstellung von Möglichkeiten, Bildung zu erwerben, wird zuweilen auf die Intention des Kompetenzerwerbs reduziert. Die identifizierten inhaltlichen Schwerpunkte und Grundintentionen wie auch die Diskutant\*innen der zitierten Gruppendiskussion motivieren, davon auszugehen, dass die Schaffung von Bildungsanlässen nicht durchgehend und deutlich markiert als Kern von Bildungslandschaften verstanden wird. Zuweilen wird den an die Bildungswelten herangetragenen Optimierungswünschen lediglich eine Idee entgegengesetzt, die auf eine Effektivierung der vorgehaltenen Kompetenzförderungsanliegen, nicht jedoch auf eine Reaktivierung oder Ausweitung der über die Angebote möglichen Bildungsanliegen setzt. Nicht alle Bildungslandschaften formulieren den Anspruch, die selbstreflexiven Potenziale und die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen anzuregen und zu qualifizieren und die Selbst- und Weltperspektiven der Beteiligten zu erweitern oder zu verändern, neues Wissen anzueignen. Nicht überall, so zeigen die Befunde des Forschungsvorhabens, wo Bildungslandschaft draufsteht, ist auch anzutreffen, was adressiert wird, nämlich Bildung.



### ÜBER DAS AUTORENTEAM

**HEIKE GUMZ**, Dipl.-Sozialpädagogin, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialwesen, Fachgebiet Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung, der Universität Kassel u. a. im Forschungsprojekt *Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Die kulturelle Kinder- und Jugendbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe*. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Professionalisierung, Kulturelle Bildung, Sozialpsychiatrie.

**WERNER THOLE**, Prof. Dr. phil., ist Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Kindheits-, Jugend- und Professionalisierungsforschung, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, rekonstruktive, qualitative Sozialforschung.

## LITERATUR

Bollweg, P. (2018): *Bildungslandschaft*, in: Böllert, K. (Hg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden, S. 1161–1180.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2017): *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin. Online unter: [www.bmfsfj.de/blob/115438/d7e644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-undjugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf](http://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7e644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-undjugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf) [Zugriff am 27.2.2019].

Deutscher Städtetag (2007): *Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007*. Online unter: [www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener\\_erklaerung.pdf](http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/2019/aachener_erklaerung.pdf) [Zugriff am 5.3.2020].

Gumz, H./Thole, W. (2019): *Jugendarbeit und Bildungslandschaften – Die Ergebnisse des Praxisforschungsprojektes*. Vortrag im Rahmen der Tagung Zukunft Bildungslandschaft?!

Mehr Kinder- und Jugendorientierung, Beteiligungskultur und Teilhabegerechtigkeit der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. Berlin, 16.5.2019.

Schmachtel, S. (2017): *Bildungslandschaften als Managementproblem?*, in: Olk, T./Schmachtel, S. (Hg.): *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim/Basel, S. 176–203.

Stolz, H.-J. (2017): *Lokale Bildungslandschaften – Theoretische Perspektiven*, in: Olk, T./Schmachtel, S. (Hg.): *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim/Basel, S. 101–126.

Thole, W. (2018): *Non-formales und informelles Lernen in der Kinder- und Jugendhilfe*, in: Harring, M./Witte, M./Burger, T. (Hg.): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2. überarb. Aufl. Weinheim, S. 479–500.



## ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR KINDER- UND JUGENDHILFE – AGJ (HG.)

Informationen für Eltern,  
die nicht miteinander verheiratet sind

*Rechte und Pflichten im Überblick – Informationen zum Eltern-Kind-Verhältnis, Namensrecht, Recht der elterlichen Sorge, Umgangsrecht und Co.*

Die Lebensformen und die Alltagsgestaltung von Familien sind unterschiedlich und vielfältig. Im Vordergrund stehen dabei das Wohl des Kindes wie auch die Bedürfnisse der Eltern/Eltern-teile und die Unterstützungsmöglichkeiten, um sie in ihrer Erziehungs- und Betreuungsleistung zu stärken. Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ erläutert in der Broschüre *Informationen für Eltern, die nicht miteinander verheiratet sind* die gesetzlichen Bestimmungen von der Abstammung über das Namensrecht, die elterliche Sorge bis zum Umgangsrecht. Sie gibt damit einen Überblick über Rechte und Pflichten nicht miteinander verheirateter Eltern sowie über Unterstützungs- und Beratungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe für Mütter, Väter und ihre Kinder rund um diese Fragestellungen.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hg.):

**Informationen für Eltern, die nicht miteinander verheiratet sind**

Berlin 2019, 32 Seiten

**BESTELLUNGEN ÜBER DEN ONLINE-SHOP DER AGJ UNTER [SHOP.AGJ.DE](http://SHOP.AGJ.DE)**

**0,50 EUR ZZGL. VERSAND**

# Ein ganzer guter Tag aus der Sicht Jugendlicher

## *Jugendgerechter Ganzttag in gesellschaftlicher Verantwortung*

LISI MAIER, DANIELA BRODA UND CHRISTIAN WEIS — DEUTSCHER BUNDESJUGENDRING

*Um die jugendgerechte Gesellschaft wird mindestens genauso intensiv gerungen wie um alles, was sich unter dem Begriff Ganzttag subsumieren lässt. Beide Begriffe bieten viel Raum für höchst unterschiedliche Auslegungen sowie für breite Debatten. Beide Begriffe sind offenbar nur unzureichend definiert. Damit besteht die Gefahr, dass sie in der Debatte zu Schlagworten verkommen, die nicht hinterfragt werden. Dennoch: In den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Diskursen sind die Begriffe begrüßens- und unterstützenswert. Denn wer wäre nicht für eine jugendgerechte Gesellschaft, was auch immer das sein mag? Wer findet nicht mindestens ein Argument für den Ausbau von Ganztagsangeboten – sei es die Entlastung der Eltern, die bessere Umsetzung der gesellschaftlichen Verpflichtungen in Bezug auf das Aufwachsen junger Menschen oder „nur“ die bessere Organisierbarkeit des Schulalltags? Es gibt sozialpolitische, bildungspolitische und arbeitsmarktpolitische Argumente. Dabei stellt sich in den Debatten die Frage, ob es wirklich immer um Bildung oder doch „nur“ um Betreuung geht.*

Die derzeitige Debatte um den sogenannten Ganzttag wurde ausgelöst durch die *Einführung [eines] Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter bis 2025*<sup>1</sup> der aktuellen Bundesregierung. Im Koalitionsvertrag ist das Ziel unter der Überschrift *Familien und Kinder im Mittelpunkt* festgehalten. Um Jugend geht es hier schon altersmäßig nicht, um Bildung primär ebenfalls nicht, auch wenn das Vorhaben im Koalitionsvertrag unter der Überschrift *Offensive für Bildung, Forschung und Digitalisierung* erwähnt wird. Kern der Debatte ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Zugleich profitieren vom Ganzttag Arbeitgeber\*innen und Staat. Das unterstreicht das Gutachten, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) beauftragt wurde. Die Ergebnisse wurden dazu Anfang des Jahres vorgestellt.<sup>2</sup>

Wenn in der Veröffentlichung der Ganztagsstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK) erneut festgestellt wird: *„Die gesellschaftliche Bedeutung von Ganztagschulen bzw. -angeboten in Deutschland (...) ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Ursächlich hierfür sind zwei Entwicklungslinien: der hohe Bedarf nach ganztägiger Betreuung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie die (...) besten Rahmenbedingungen für schulisches Lernen, zu denen viele Wissenschaftler\*innen, Lehrer\*innen, Eltern und Politiker\*innen auch die Ganztagschulen zählen“*<sup>3</sup>, dann wird erneut auf den Bedarf der Vereinbarkeit und bei Bildung auf Schulbildung reduziert.

Versucht man einmal die Perspektive von jungen Menschen einzunehmen, wie es uns Jugendverbänden und Jugendringen als Interessenvertretung junger Menschen eigen ist, stößt man sehr selten in der Debatte auf die Interessen von Jugendlichen oder nimmt die Jugendlichen selbst in den Blick.

<sup>1</sup>Vgl. Koalitionsvertrag der 19. Legislaturperiode des Deutschen Bundestags zwischen CDU, CSU und SPD, S. 11.

<sup>2</sup>Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2020): Fiskalische Wirkungen eines weiteren Ausbaus ganztägiger Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. Gutachten für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

<sup>3</sup>Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik (17.2.2020/IV C – DST 1933-4 (20)): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2014 bis 2018. Berlin.

Der 15. Kinder- und Jugendbericht bringt es auf den Punkt, wenn dort formuliert wird: *„Die Debatten um Ganztagschulen wurden bislang von allen Seiten in einer auffälligen Vernachlässigung der Altersfrage der Heranwachsenden geführt. Die Ganztagschule wurde auf der einen Seite dabei ebenso selbstverständlich ohne Beachtung des Alters der Schüler\*innen befürwortet, wie auf der anderen Seite auch die Bedenken gegen eine allzu starke Ausweitung einer ganztägigen Schule altersfrei formuliert wurde. Kurz gesagt: Ganztagschule wurde in der Regel betrachtet, unabhängig davon, ob es sich dabei um Kinder im Grundschulalter oder um Jugendliche in den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe handelt.“*<sup>4</sup> Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass 2014 zwar 42 Prozent der Neunjährigen an Hort- oder Ganztagsangeboten teilgenommen haben, aber nur 17 Prozent der 14-Jährigen<sup>5</sup>, zeigt dies, *„dass Jugendliche mit steigendem Alter bei entsprechender Möglichkeit das Format der Ganztagschule abwählen“*<sup>6</sup>.

Zusammengefasst ist festzustellen:

- ➔ Wenn über junge Menschen oder sogar Jugendliche geredet wird, sind meist Kinder gemeint.
- ➔ Wenn über die Bedarfe junger Menschen geredet wird, sind oft die ihrer Eltern gemeint.
- ➔ Wenn über Ganztagsangebote oder sogar -bildung geredet wird, ist meist nur (Ganztags-)Betreuung gemeint.
- ➔ Wenn über (Ganztags-)Bildung geredet wird, ist meist nur Schule gemeint.
- ➔ Wenn (doch mal) über Bildung auch außerhalb von Schule geredet wird, sind nur institutionalisierte Angebote (i. d. R. der Kinder- und Jugendhilfe) gemeint.
- ➔ Wenn jugendgerecht gesagt wird, ist doch nur die (biografische) Selbstoptimierung<sup>7</sup> Jugendlicher gemeint.

Für uns Jugendverbände und Jugendringe bedeutet hingegen jugendgerecht: Jugendliche sind weder ältere Kinder noch zu betreuende Objekte. Jugendliche wollen nicht nur Schüler\*innen sein, sondern in aller erster Linie junge Menschen. Sie leben heute in sehr ungleichen sozialen Lebenslagen und haben sehr unterschiedlich gestaltete Alltage und Lebensentwürfe. Daraus ergeben sich unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen an alle Angebote für Jugendliche und damit auch an Schule sowie an

außerschulische Angebote – somit an die Gestaltung des Ganztags. Dabei ist es unabdingbar, die verschiedenen Interessenlagen von Jugendlichen entsprechend anzuerkennen und zu verwirklichen. Jugend existiert als eigenständige Lebensphase und als gesellschaftliche Wirklichkeit. Ihre Eigenlogik des Ausprobierens und der Kreativität hat gesamtgesellschaftlichen Sinn und Nutzen. Deswegen muss jede Politik – in diesem Fall Bildungspolitik – es als Selbstverständlichkeit ansehen, alle Fragen und Aspekte in die politischen Diskurse einzubeziehen, die Jugendliche jetzt oder in der Zukunft betreffen. Sie muss sich schützend und befähigend für Jugend einsetzen. Sie muss Teilhabe sein und schaffen.<sup>8</sup> Eine solche Politik ist jugendgerecht, daran müssen sich auch Bildungspolitik und die Politik rund um den „Ganztag“ messen lassen.

Bildung ist aus Sicht der Jugendverbände und Jugendringe der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, ihre Potenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Es ist ein Prozess der selbstbestimmten Emanzipation, der auf die Entfaltung von Urteils-, Analyse- und Kritikfähigkeit abzielt. Bildung ist im Wesen des Menschen verankert und dient daher zuvorderst seiner Entwicklung und Entfaltung. Bildung ist damit weder (tages-)zeitlich begrenzt noch auf Angebote von (einzelnen) Institutionen. In diesem Sinne findet Ganztagsbildung immer statt – auch unabhängig von konkreten institutionellen Angeboten, die unter diesem Label angeboten werden.

In diesem Sinne sehen Jugendverbände und -ringe als Aufgabe der Gesellschaft, mit all ihren Akteuren, Organisationen und Institutionen diese im umfassendsten Sinne ganztägig ablaufenden Bildungsprozesse zu ermöglichen, bestmöglich zu unterstützen, vor allem aber sie zumindest nicht zu behindern oder gar unmöglich zu machen – ganz im Sinne des vom 11. Kinder- und Jugendbericht geprägten Mottos *Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung*.

Das bedeutet, nicht nur vielfältige und qualitativ hochwertige Angebote zu machen, sei es durch Schule, durch die Kinder- und Jugendhilfe oder andere Akteure, sondern es bedeutet mindestens ebenso, Jugendlichen ihre Freiräume

<sup>4</sup> Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, S. 330.

<sup>5</sup> Ebenda, S. 346.

<sup>6</sup> Ebenda.

<sup>7</sup> Vgl. 15. Kinder- und Jugendbericht, S. 95 u. a.

<sup>8</sup> Deutscher Bundesjugendring (2014): Jugend braucht gute Jugendpolitik. Position. Berlin.

zu lassen. Jugendliche benötigen neben der notwendigen Anregung und Erziehung sowie entsprechenden Bildungsangeboten Freiräume als Räume ohne staatliche oder gesellschaftliche Vordefinitionen, in denen das Aufwachsen so wenig wie möglich von außen gesteuert oder normiert wird. In diesem Sinne werden Freiräume sowohl in zeitlicher, lokaler und gestalterischer Dimension, aber auch im übertragenen Sinne benötigt.<sup>9</sup> Diese Räume zu sichern und neu zu schaffen, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Konnte der 15. Kinder- und Jugendbericht noch recht optimistisch formulieren: „Das Thema Freiräume ist in den letzten Jahren auf die (jugend)politische Agenda gerückt“<sup>10</sup>, scheinen diese Zeiten zumindest ein Stück weit und zumindest in Hinblick auf die Diskussionen rund um DEN Ganztag vorbei zu sein. Konkret bedeutet diese Erwartung in Hinblick auf Ganztag(-sbildung):

- ➔ Jugendliche benötigen zeitliche Freiräume und Zeitspannen, die von ihnen selbstbestimmt gestaltet und wahrgenommen werden können. Sie müssen selbst entscheiden können, was sie mit der eigenen Zeit anfangen. Diese Zeitfenster benötigen sie im Alltag ebenso wie innerhalb von Schule oder Angeboten.
- ➔ Jugendliche benötigen Orte, die sie für sich als freie Räume begreifen und besetzen können. Orte ohne Kontrolle und ohne von der Gesamtgesellschaft vorgegebenen Zweck. Diese Freiräume müssen Räume sein, die Jugendliche selbstbestimmt füllen und besetzen können. Dies gibt ihnen u. a. die Möglichkeit, sich frei in der eigenen Lebenswelt zu bewegen, diese zu erkunden und in Beschlag zu nehmen.
- ➔ Jugendliche benötigen gestalterische Freiräume, die Möglichkeiten, das eigene Leben und die eigene Lebensumwelt (mit-)zugestalten. Jugendliche wollen und müssen die Möglichkeit haben, mitzubestimmen und sich an allen Fragen, die sie betreffen, beteiligen zu können. Das bedeutet die größtmögliche Wahlfreiheit, zu entscheiden, welche Angebote sie im Rahmen des Ganztags nutzen; ebenso die Möglichkeit, diese mitzugestalten, dabei Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. In letzter Konsequenz bedeutet das auch, Jugendlichen und ihren Zusammenschlüssen/Selbstorganisationen zu ermöglichen, selber entsprechende Angebote zu machen.

Ein jugendgerechter Ganztag bietet das, denn für eine gute Entwicklung ist es unabdingbar, dass jungen Menschen Freiräume zur Verfügung stehen, damit sie Ent-

scheidungsfindung und Entscheidungsfähigkeit selbstbestimmt erlernen können, um so die Aufgaben in der Jugendphase gut bewältigen zu können.

Auch wenn wir uns im Folgenden auf den Teil eines jugendgerechten Ganztags beschränken, der der aktiven Gestaltung durch die Gesellschaft zugänglich ist, steht fest, dass unserem umfassenden Verständnis nach keine Institution Bildung alleine ermöglichen kann – auch nicht die Schule. Ein jugendgerechter Ganztag bedeutet für uns deshalb nicht, einen ganzen Tag bestmöglich in, um und an Schule zu gestalten, sondern ein „guter ganzer Tag“ mit allen dafür notwendigen Akteuren und Angeboten an den Orten, wo diese Angebote bedarfsgerecht angeboten werden können. Weil Jugendliche nicht nur Schüler\*innen oder Teilnehmende sind, ergeben sich sehr unterschiedliche Anforderungen an Schule, an außerschulische Angebote und an die Gestaltung des Ganztags.

Schule ist dabei ein wichtiger Akteur. Sie ist nach wie vor der Ort, der wie kein anderer über die Zukunftsperspektiven junger Menschen entscheidet. Schule ist aber auch ein Pflichtsystem, ein Ort hierarchischer Wissensvermittlung. Das jeweilige Curriculum ist staatlich definiert. Ihre gesellschaftliche Aufgabe ist neben Förderung, Qualifikation und Sozialisation eben auch Selektion, durch die Vergabe von Noten und Schulabschlüssen. Im deutschen Schulsystem ist diese selektive Struktur im internationalen Vergleich besonders deutlich ausgeprägt.<sup>11</sup> Ein guter formaler Bildungsabschluss ist zentrale Voraussetzung für Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und damit für den Zugang zu den wirtschaftlichen Voraussetzungen zur Verwirklichung eines selbstbestimmten Lebensentwurfs sowie damit letztendlich für die gesellschaftliche Teilhabe. Aber nach wie vor zeichnet sich ein Teil des deutschen (formalen) Bildungssystems durch ein hohes Maß an sozialer Selektivität und gesellschaftlicher Ungerechtigkeit aus. Es gehört zu jenen Schulsystemen, die sehr früh die gemeinsame Beschulung von Kindern beendet und die Schüler\*innen stark segregierten Schulformen zuweist.

Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe wiederum ist es, zur Verwirklichung des Rechtes jedes jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit beizutragen. Sie soll insbesondere junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen und positive Lebensbedingungen für

<sup>9</sup>Vgl. Deutscher Bundesjugendring (2010): Selbstbestimmt und nicht verzweckt. Position. Berlin.

<sup>10</sup>Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, S. 50.

<sup>11</sup>Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (2001).



junge Menschen zu erhalten oder zu schaffen.<sup>12</sup> Konkret für die Kinder- und Jugendarbeit heißt das: *„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“*<sup>13</sup>

Im Sinne eines jugendgerechten Ganztags war es eine wichtige Prämisse, dass es schon zu Planungsbeginn der Ganztagschulen erklärtes Ziel war, die Schulen durch die Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe und anderen außerschulischen Partnern wie Sport- und Musikvereinen breiter aufzustellen. Das bewertet die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum 15. Kinder- und Jugendbericht ebenfalls noch so: *„Aus Sicht der Bundesregierung ist die Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe in schulischen Ganztagsangeboten notwendig, um Angebote ausgehend von den Interessen und Bedürfnissen von Jugendlichen zu gestalten und damit dem Anspruch Eigenständiger Jugendpolitik gerecht zu werden.“*<sup>14</sup>

Bei der Kooperation darf es – entgegen vielen aktuellen Debatten – eben gerade nicht vordergründig um die Schulen als Einrichtungen oder die Träger der Kinder- und

Jugendhilfe gehen. Wenn es um den „jugendgerechten Ganztag“ geht, dann müssen Angebote an Schulen, der Unterricht sowie entsprechende Vertiefungen und frei verfügbare Zeit sinnvoll miteinander verbunden werden. Schulische und außerschulische Kooperationspartner müssen zusammen ihren gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag so wahrnehmen, dass junge Menschen sich zu eigenverantwortlichen jungen Persönlichkeiten entwickeln können. Innerhalb und außerhalb von Schule. Gemeinsam, partnerschaftlich, multiprofessionell und auf Augenhöhe wird Verantwortung für das Aufwachsen junger Menschen übernommen – von Hauptberuflichen und Ehrenamtlichen.

Politik muss deshalb das partnerschaftliche Miteinander aller Bildungsakteure unterstützen und die jeweiligen Bildungsorte in dem stärken und fördern, was sie entsprechend ihren Besonderheiten leisten können, was sie auszeichnet. Das heißt auch: Einzelne Bildungsorte wie derzeit die Schule dürfen nicht überfordert bzw. überfrachtet werden. Ebenso wichtig – und in den Debatten oft vernachlässigt – ist die Notwendigkeit, dass die Kinder- und Jugendhilfe mit Blick auf die Interessen der Jugendlichen eben nicht darin aufgeht, Kooperationspartnerin einer (Ganztags-)schule zu sein.

<sup>12</sup>Vgl. § 1 SGB VIII.

<sup>13</sup>§ 11 (1) SGB VIII.

<sup>14</sup>Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin, S. 18.

Ein mögliches Modell, das deshalb weiterhin nicht aus dem Blick verloren gehen darf, sind die Bildungslandschaften. Ziel muss sein, verschiedene Lernorte in einem Netzwerk abzubilden und Kooperationen zu schaffen, um Kindern und Jugendlichen gute, vielfältige und mitbestimmte Bildung zu ermöglichen. Der Begriff der ganzheitlichen Bildung muss im Mittelpunkt der Idee der Kommunalen Bildungslandschaften stehen, verbunden mit dem Anspruch, bestmögliche Bedingungen des Aufwachsens und Lernens zu schaffen.

Dazu gehört insbesondere die Freiwilligkeit wie auch die Offenheit für alle Jugendlichen. Zentral ist die Beteiligung und Partizipation, denn die Angebote „sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden“ (§ 11 SGB VIII). Das gilt für alle Akteure der Bildungslandschaft, einschließlich der Schule. Dabei muss die Organisation von Schule, Ganztagschule und entsprechenden Kooperationsangeboten so erfolgen, dass alle Jugendlichen, die das wollen, an den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendverbände oder anderen teilnehmen können. Und diese Angebote müssen auch unterbreitet und umgesetzt werden können. Nur so

kann das Pluralitätsgebot wie auch das Wunsch- und Wahlrecht entsprechend gewährleistet sein. Konkret heißt das: Die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind in der Jugendhilfeplanung und in der kommunalen Finanzplanung ausreichend zu berücksichtigen. Zudem bedarf es auch beispielsweise angepasster Verkehrskonzepte des Öffentlichen Nahverkehrs, um jungen Menschen zu ermöglichen, je nach ihrem Wunsch den offenen Jugendtreff im anderen Viertel oder die Pfadfinder\*innengruppenstunde im Nachbardorf ebenso erreichen zu können wie das Bläser\*innenquintett oder das Basketballangebot an der Schule.

Aus Sicht der jungen Menschen heißt jugendgerechter Ganztags ganz einfach: Ich möchte ein Ganztags(bildungs-)angebot vorfinden, wenn ich es nutzen möchte. Wenn ich mich anders entscheide, muss das gleichberechtigt ohne bürokratischen Aufwand möglich sein – egal ob ich lieber in den offenen Treff, zu meiner Jugendverbandsgruppe, in meine Sportmannschaft, die Musikschule gehen möchte. Oder ob ich mich einfach mit Freund\*innen außerhalb der eigenen vier Wände treffen möchte. Oder eben nichts von alledem.

ANZEIGE

## Hilfen zur Erziehung & inklusive Schule



Wir bieten stationäre und ambulante Hilfen zur Entwicklung. Dabei stützen wir uns auf fast 25 Jahre Erfahrung in der Jugendhilfe.

Jugendhilfeeinrichtung mit Internat und  
Privater Sekundarschule  
Anerkannter Träger der freien Jugendhilfe  
0 57 55 - 962-0 [www.schloss-varenholz.de](http://www.schloss-varenholz.de)

Schloss  
Varenholz



### ÜBER DAS AUTORENTEAM

**LISI MAIER** ist Vorsitzende des Deutschen Bundesjugendrings und von Beruf Lehrerin. Sie ist im Vorstand unter anderem für die Themenfelder Kinder- und Jugendhilfe sowie rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen für Ehrenamt und Engagement zuständig. Sie ist zudem Mitglied des Bundesjugendkuratoriums und berät in dieser Funktion die Bundesregierung.

**DANIELA BRODA** ist stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Bundesjugendrings und diplomierte Sozialpädagogin. Sie ist im Vorstand unter anderem für die Themen Kinder- und Jugendarbeit sowie Engagement zuständig. Sie ist zudem im Sprecher\*innen-Kreis des Bundesnetzwerks Kinder- und Jugendarbeit.

**CHRISTIAN WEIS** leitet den Bereich Grundlagen und Nationale Jugendpolitik im Deutschen Bundesjugendring. In dieser Funktion begleitet er unter anderem Entwicklungen im SGB VIII, beim Ganztags sowie in der Engagementpolitik. Er ist aktuell Mitglied der Kommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht.

# Partizipation im Ganzttag – Trennschnitt oder Schnittmenge von Schule und Jugendhilfe?

KIRSTEN WITT — BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG E. V.

*Bei der Frage nach „Partizipation“ im Ganzttag ist es zunächst wichtig, dass wir uns vor Augen führen, in welcher unterschiedlichen „Konstrukten“ ganztägige Bildungsangebote umgesetzt werden, von wem und mit welchen Perspektiven. So macht es einen Unterschied, ob über die gebundene Ganzttagsschule oder deren offene Form reflektiert wird. Und es hat durchaus unterschiedliche Auswirkungen, ob die Schule oder ein Träger der Kinder- und Jugendarbeit für den Nachmittag im Offenen Ganzttag zuständig ist. Ebenso sind die Perspektiven unterschiedlich, je nachdem ob Länder und Kommunen auf Hortmodelle setzen oder in ganztägigen Bildungslandschaften „denken“. Ganzttag ist nicht gleich Ganzttag (daran wird auch der Rechtsanspruch nichts ändern) – und Ganzttag ist i. d. R. auch mehr als (Ganztags-)Schule.*

Die Unterschiede kommen hierbei nicht dadurch zustande, dass das verbrieft (Kinder-)Recht auf Beteiligung in den verschiedenen Konstrukten und Konstellationen nicht gleichermaßen gelten würde oder dass nicht in allen Formen umfassende Partizipation grundsätzlich möglich wäre. Es macht v. a. deshalb einen Unterschied, weil mit unterschiedlichen rechtlichen Bedingungen und gesellschaftlichen Funktionen – denen der Schule und denen der Kinder- und Jugendhilfe – unterschiedliche Verständnisse und Umsetzungsstrategien von Beteiligung und von Bildung verbunden sind. Und je nachdem, wie eng diese Akteure und ihre Verantwortlichkeiten in Ganztagsmodellen verknüpft sind (oder eben nicht), und je nachdem, wessen Perspektive in welchem Maße „durchschlägt“, sind die Bedingungen und Möglichkeiten für Partizipation auch sehr verschieden. Der vorliegende Beitrag nimmt aus der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit in den Blick, welche Überlegungen und Grundprinzipien in dieser Debatte Orientierung geben können bzw. sollten.

## PARTIZIPATION IN JUGENDPOLITISCHER PERSPEKTIVE

Partizipation ist mit vielen Bedeutungen aufgeladen und der Begriff wird häufig unscharf verwendet. Weder in der Praxis noch in der Theorie gibt es eine einheitliche Vorstellung davon, was Kinder- und Jugendpartizipation ist bzw. sein sollte. Gerade mit Blick auf die Vielfalt der Akteure im Ganzttag lohnt es daher, einen Blick auf die Dimensionen des Begriffs zu werfen.

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ beschreibt den Kerngedanken von Partizipation aus jugendpolitischer Perspektive wie folgt: *„Für die AGJ zielt Partizipation darauf ab, Entscheidungsräume für junge Menschen zu öffnen und transparente Strukturen zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche als Expert\*innen in sie betreffenden Themen ernst genommen werden und in denen ihnen Macht (ab-)gegeben wird. Die Intensität der Beteiligung kann variieren und von Mitsprache und Mitwirkung bis zur Selbstbestimmung und Selbstorganisation reichen“* (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2018).

In der jugendpolitischen Perspektive hat Partizipation einen Doppelcharakter, der wichtig ist: Zum einen handelt es sich um ein pädagogisches Grundprinzip. Dieses zielt



darauf, Kinder und Jugendliche möglichst umfassend an der Konzeption, Planung und Durchführung von (pädagogisch gestalteten) Aktivitäten zu beteiligen bzw. ihnen zu ermöglichen, diese selbstbestimmt zu realisieren (partizipativer Erfahrungs- und Erprobungsraum).

Aber darüber hinaus ist Partizipation vor allem ein grundlegendes politisches Prinzip und ein Recht: Kinder und Jugendliche sind an allen sie betreffenden Fragen umfassend zu beteiligen. Partizipation ist ein Prozess, bei dem sich ein Subjekt – in diesem Fall ein Kind, ein\*e Jugendliche\*r oder ein\*e junge\*er Erwachsene\*r – aktiv einmischt in einen politischen, sozialen, kulturellen oder auch einen ökonomischen Gestaltungsprozess. Es geht hier also um Einflussnahme auf bzw. Beteiligung an Entscheidungen, die überindividuell sind, das bedeutet, sie betreffen mehrere bzw. alle. Deshalb spricht man auch von politischer Partizipation. Dieses Recht ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz, in der UN-Kinderrechtskonvention, der EU-Grundrechtecharta, im Bürgerlichen Gesetzbuch, im Baugesetz und in einzelnen Landesgesetzen verbrieft – und es findet sich auch in den Schulgesetzen.

Verantwortungsvolles jugendpolitisches Handeln – sowohl in der Diskussion um die fachlichen Prinzipien des Ganztags als auch in dessen konkreter Umsetzung – darf sich nicht auf die pädagogische Dimension von Partizipation beschränken! Sowohl innerhalb der pädagogischen Praxis als auch darüber hinaus im Sozial- und im öffentlichen Raum muss es darauf hinwirken, Entscheidungsräume für junge Menschen zu öffnen und transparente Strukturen zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche Entscheidungs- und Mitgestaltungsmacht erhalten. Dies beinhaltet selbstverständlich auch, dass Erwachsene Entscheidungsmacht bewusst an junge Menschen abgeben.

### **SCHNITTMENGE ODER TRENNSCHNITT: PARTIZIPATION IN SCHULE UND IN KINDER- UND JUGENDARBEIT**

Dass Partizipation ein wichtiges Kriterium für die Qualität ganztägiger Bildung ist, hat die AGJ zuletzt in ihrer Positionierung *Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung* deutlich zum Ausdruck gebracht. Darin fordert sie unter anderem: „Die *Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen muss bei der Planung, der Realisierung bis hin zur Evaluation der Angebote gewährleistet sein.*“ Dies habe zur Voraussetzung, dass an die Seite bewährter Formate auch neue, altersgerechte Prozesse der Beteiligung etabliert werden müssen (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2019). Hier wird deutlich, dass es nicht nur um Inhalte geht, sondern eben auch um die strukturelle und methodische Gestaltung von Angeboten und Konzepten ganztägiger Bildung.

Kinder- und Jugendarbeit bezieht sich auf grundlegende Prinzipien, zu denen neben Freiwilligkeit und Lebensweltorientierung (und weiteren) ganz zentral auch Partizipation zählt. Diese Prinzipien bilden Leitlinien des pädagogischen Handelns und Selbstverständnisses. Eine zentrale Chance für die ganztägige Bildung in jugendgerechter Perspektive liegt gerade in der Anwendung dieser Grundprinzipien. Je mehr es im Zusammenspiel von Bildungsorten und -akteuren gelingt, Ansprüche wie Lebensweltorientierung, Freiwilligkeit, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit sowie eben auch Partizipation zu realisieren, umso jugendgerechter und jugendrelevanter kann ganztägige Bildung werden.

Was die Schule betrifft, so ist zunächst darauf hinzuweisen, dass Partizipation bereits in gesetzlichen Grundlagen festgeschrieben und in Schulkonzepten eingeschrieben ist: Die Kultusministerkonferenz beschäftigte sich

beispielsweise 2009 mit dem Thema *Stärkung der Demokratieerziehung* (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2009). Zusätzlich legen Ländergesetze, z. B. § 42 des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen, fest, dass Schüler\*innen das Recht haben, „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“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: § 42 (2)). Auch die Meinungs- und Versammlungsfreiheit von Schüler\*innen wird gesichert.

Mit Blick auf die Umsetzungsmöglichkeiten, die in den letzten Jahren verstärkt ausgebaut wurden und natürlich in unterschiedlichem Ausmaß genutzt werden, bietet (Ganztags-)Schule auf dieser Grundlage verschiedene Settings und Dimensionen, in denen Beteiligung verstärkt und ausgebaut werden kann:

- ➔ in der Klasse (Unterrichtsinhalte, alternative Bewertungssysteme, Zeitorganisation, Exkursionen/Klassenfahrten, Klassenrat),
- ➔ in der Schule und im Rahmen von Schulkultur (Gremienvertretung, Auswahl/Gestaltung von außerunterrichtlichen Angeboten, Rhythmus/Pausengestaltung, Mittagessen, Paten-/Mentorenmodelle, Profilentwicklung, Schülerzeitung),
- ➔ im und mit dem Schulumfeld (Bau/Umbau von Schulhof, Wegeplanung und -gestaltung, Transport/ÖPNV, Rolle der Schule im Quartier/Ort und Öffnung für lokale Kinder- und Jugendthemen, thematisches Engagement der Schule) (vgl. Becker 2014).

Hier eröffnen sich ähnliche Ebenen, wie sie die AGJ für die Beteiligung in der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben hat als

- ➔ Teilnehmer\*in/Nutzer\*in der Angebote,
- ➔ Mitglied und/oder ehrenamtliche Person innerhalb von Angebotsstrukturen,
- ➔ Interessenvertreter\*innen über die Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit hinaus,
- ➔ Funktionsträger\*innen innerhalb der staatlichen Strukturen und des politischen Systems (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2018).

Wenn es hier also durchaus Übereinstimmungen und Schnittmengen gibt und sowohl die schulischen als auch die außerschulischen Ansätze der Partizipation im Grundsatz nicht infrage stehen: Aus welchem Grund kann es notwendig sein, sich mit dem Thema Partizipation im Ganzttag kritisch auseinanderzusetzen?

Zunächst besteht die Sorge (oder die Erfahrung) der Träger der Kinder- und Jugendarbeit, im Kontext von schulischen Kooperationen oder Trägerschaften des Ganztags Prinzipien aufgeben oder Zugeständnisse machen zu müssen. Im Gegensatz dazu – und das ist die optimistische Perspektive – gibt es die Hoffnung, durch die Beteiligung am Ganzttag mehr Partizipation in Schule realisieren zu können. Beide Perspektiven gehen von einem Gegensatz aus: dass nämlich Partizipation in Schule und in der Kinder- und Jugendhilfe dann doch unterschiedlichen Verständnissen und Überzeugungen folgt und in unterschiedlichem Maße ermöglicht und realisiert wird. Zu verfolgen wäre, ob sich in der weiteren Debatte Dichotomien verstärken (Schule hier, Kinder- und Jugendarbeit da) oder Angleichungsprozesse stattfinden werden (und wenn ja, in welche „Richtung“).

## EXEMPLARISCHE UNTERSCHIEDE

Aus diesem Grund lohnt es, nochmals exemplarische Unterschiede beider Systeme zu vergegenwärtigen:

- ➔ Schule ist aufgrund ihrer gesellschaftlichen und staatlichen Funktion (Bildung und Erziehung, aber auch Selektion und Zuweisung) kein frei zu gestaltender demokratischer Raum, sondern einer, in dem durch Selektion auch Machtverhältnisse geschaffen bzw. manifestiert werden. Auch wenn die Kinder- und Jugendarbeit kein hierarchie- und herrschaftsfreier Bereich ist, sind ihre demokratischen Potenziale ungleich größer und das Recht aller auf Beteiligung wird berücksichtigt. (Wenngleich auch hier „Luft nach oben“ vorhanden ist.)
- ➔ Eines der zentralen Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit ist das der Freiwilligkeit. Egal, wie viele Möglichkeiten des Wählens Schulen schaffen: Prägend ist ihr Pflichtcharakter. Freiwilligkeit und Partizipation sind eng miteinander verknüpft, aus ihnen ergeben sich weitere Prinzipien als Qualitätskriterien: Ernsthaftigkeit und (Selbst-)Wirksamkeit – aber auch „Anerkennung“. Hier befinden sich Schulen eher auf dem Weg als am Ziel.
- ➔ Sturzenhecker verweist auf weitere Unterschiede in der Perspektive auf Kinder und Jugendliche: Traditionelle Schule geht von einem Kompetenzmangel der Schüler\*innen aus; Partizipation hingegen unterstellt bereits Kompetenzen, mindestens zur Beteiligung. Während Schule aufgrund ihrer Rahmenbedingungen stärker von Top-down-Steuerungsprozessen geprägt ist, benötigt Partizipation „bottom-up“. Kinder- und Jugendhilfe folgt dabei einem stärken- und subjektorientierten Blick (vgl. Sturzenhecker 2005, S. 30).

Explizit sei darauf hingewiesen, dass es hier um eine zuge-spitzte, grob vereinfachende und dem „traditionellen“ Modell von Schule entsprechende Darstellung geht. Sie macht aber die Entwicklungsprozesse deutlich: Jede Schule gestaltet und entscheidet (gemeinsam mit ihren außerschulischen Partnern und wie ihre Partner) selbst, was mit Partizipation gemeint ist und welche Wert- und Zielvorstellungen damit verknüpft werden.

## KONSEQUENZEN FÜR GANZTÄGIGE BILDUNG – POTENZIALE UND REIBUNGSFLÄCHEN

Die Unterschiede der Systeme können bezüglich Partizipation entweder „konfrontativ“ wahrgenommen oder „komplementär“ verstanden werden. Besonders gewinnbringend aber scheint es, Partizipation als (gemeinsame) Gestaltungsaufgabe zu begreifen. Ähnlich wie Partizipation ein Aushandlungsprozess ist – zwischen Erwachsenen und den jungen Generationen, aber auch unter den Kindern und Jugendlichen selbst –, ist Partizipation im Ganzttag auch ein Aushandlungsprozess der jeweils beteiligten Akteure. Und diese Akteure sind, gerade im Zuge ganztägiger Bildungslandschaften, auch mehr als „Schule“ und „Kinder- und Jugendhilfe“. Auch das muss berücksichtigt werden: Kultur und Sport, Sozial- und Umweltbereich, Vereine und Unternehmen folgen weiteren Beteiligungslogiken.

Gerade die Öffnung von (Ganztags-)Schulen hin in den Sozialraum, zu Kooperationen und Bildungslandschaften sowie die Vielfalt an Ganztagsmodellen und die Ausgestaltung des (zumindest nachmittäglichen) Ganztags nach den Prinzipien der Kinder- und Jugendhilfe bieten Gestaltungsoptionen, die Kindern und Jugendlichen umfassende Partizipation ermöglichen. Dabei geht es darum, gut durchdachte Konzepte zu realisieren, die von Transparenz geprägt sind. So wie es nicht um die schulische Okkupation des Nachmittags geht, geht es auch nicht darum, das Thema *Partizipation* auf den Nachmittag auszulagern.

Zentrale Bedingungen für die Realisierung von Partizipation in der ganztägigen Bildung sind Transparenz und Offenheit, Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit. Strukturen, Rollen, Zusammenhänge, Machtverteilung und Entscheidungswege müssen durchschaubar und begreifbar sein. Und das wird auf die Akteure unterschiedlich zutreffen: Junge Menschen müssen Klarheit über die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Einflussnahme erhalten. Und sie sollten wissen, wie die Erwachsenen ihre Rolle sehen: Sollen sie jeweils Ideengeber\*innen, Interessenvertreter\*innen, Mitbestimmende oder Bestimmende sein?

Es geht darum, ganztägige Bildungslandschaften in ihrer Gesamtheit wie auch einzelne Institutionen, Einrichtungen und Vereine darin so zu gestalten, dass sie Kindern und Jugendlichen aktive und verlässliche Gestaltungsmöglichkeiten bieten. Selbstverständlich erfordert dies eine kritische Auseinandersetzung mit den (eigenen) Strukturen. Es sollte eine in der Kommune, der Bildungslandschaft, der Einrichtung oder auch der Schule verankerte Beteiligungskultur geben, die Räume bietet für Konfliktbearbeitung und Konsensfindung. Ideal ist, wenn schon der Veränderungsprozess von einer wenig beteiligungsorientierten Situation hin zu einer umfassenderen Partizipation ein gemeinsamer ist: Welche Ziele sind allen wichtig? Wie lassen sie sich überprüfen (Kriterien)? Wie kommen wir dorthin und was muss wer dafür tun – oder lassen?

Ein zentrales Stichwort ist Ergebnisoffenheit. Themen und Output dürfen nicht von vornherein festgelegt sein. Raum für Unvorhergesehenes muss möglich sein. Abgrenzung von Gesellschaft und ihren Prozessen und Spielregeln sowie ihre kritische Infragestellung sind für die Identitätsentwicklung junger Menschen unverzichtbar. Sie sind ein wesentliches Merkmal des Aufwachsens.

Dies deutet bereits an: Ernst gemeinte Partizipation fordert von den Verantwortlichen (Erwachsenen) Risikobereitschaft und auch Durchhaltevermögen – ebenso Engagement und Ressourcen: Zeit, Finanzmittel und Personal. Entscheidend aber ist, dass Beteiligung eine spürbare Wirkung hat. Das bedeutet, es muss sich in einem überschaubaren Zeitraum tatsächlich etwas verändern. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist grundlegend, damit Kinder und Jugendliche ein Vertrauen entwickeln können, dass ihre Meinung und Mitwirkung tatsächlich gefragt sind.

Für Akteur\*innen, die ganztägige Bildung verantworten, gestalten und umsetzen, bedeutet dies eine hohe Verantwortung. Wollen sie – vor dem Hintergrund der beschriebenen Potenziale, aber auch der Rechte von Kindern und Jugendlichen – Partizipation als grundlegende Qualität ihres Handelns etablieren, so ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im „Partizipationsgeschehen“ erforderlich. Ebenso gehört dazu, junge Menschen – Schüler\*innen! – als grundsätzlich kompetent zu sehen, also als Expert\*innen ihrer Lebenswelt. Und nicht nur das, auch als Expert\*innen ihrer individuellen Bildungswege und -strategien, deren mögliche Teilhabedefizite nicht selbst verschuldet sind. Bildungsverantwortliche müssen einerseits die Verantwortung für den Rahmen und die Spielregeln übernehmen und diese erst einmal definieren, Transparenz und Offenheit realisieren und dann eben auch Macht bewusst abgeben.

Es gilt auch hier, kreativ zu sein und zu experimentieren, um Wege und Formen zu finden, alle Jugendlichen und ihre Themen zu berücksichtigen, einzubeziehen und wirkungsvolle Partizipation zu realisieren – nicht nur die starken, eloquenten und präsenten jungen Menschen. Das, was in der Kinder- und Jugendarbeit seit einigen Jahren als zentrale Herausforderung beschrieben wird, gilt selbstverständlich ebenso für die ganztägige Bildung: Sie muss kritisch hinterfragen, welche Hürden und Barrieren (die den Verantwortlichen z. T. nicht bewusst sind) für bestimmte Personen, Perspektiven und Zielgruppen deren Beteiligung verhindern? Unterschiedliche Zugänge und Beteiligungsformen müssen entsprechend den unterschiedlichen Lebenslagen junger Menschen Berücksichtigung finden.

Als diejenigen, die ganztägige Bildung gestalten und verantworten, müssen wir berücksichtigen, dass die individuellen Voraussetzungen für Teilhabe und Partizipation abhängig sind von (ungleichen) Erfahrungen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Orientierungswissen, dem Kennen und Beherrschen gesellschaftlicher Spielregeln und von habituellen Dispositionen. Max Fuchs spricht in diesem Zusammenhang von der „Ambivalenz der Gleichheit“ und warnt davor, dass „eine Gleichbehandlung von Ungleichen zu Ungerechtigkeiten führt“ (Fuchs 2015, S. 7). Die Herausforderung besteht also darin, Bildungsangebote und -zugänge oder -strukturen so zu konzipieren und umzusetzen, dass alle mit ihren individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten Gelegenheiten der Partizipation und Mitgestaltung nutzen können und die jeweiligen Praxisformen und Strukturen nicht zur Ausgrenzung beitragen.

Kinder und Jugendliche – Schüler\*innen – wollen ihre Umgebung und Lebensrealität ebenso wie ihre Zukunft mitgestalten und bei Prozessen im „Nahraum“ wie auch bei gesellschaftlichen und politischen Prozessen mitentscheiden. Sie wollen sowohl das Hier und Jetzt wirksam beeinflussen wie auch gefragt werden, wenn Entscheidungen

getroffen werden, die sich auf ihre Zukunft auswirken. Abschließend ist zu betonen, dass keine Perspektive die von Kindern und Jugendlichen ersetzen kann – und sie geraten durch die demografische Entwicklung zunehmend in eine Minderheitenposition, was ihre Perspektive besonders schützens- und unterstützenswert macht.

## PARTIZIPATION IM HANDLUNGSFELD KULTURELLER BILDUNG

Mit ihren unterschiedlichen – auch nicht sprachlichen – Ausdrucksformen bietet die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit vielfältige und alternative Zugänge zu komplexen Themen, auch, um sich eine Meinung zu bilden und diese zum Ausdruck zu bringen.

Ausgangspunkt dafür sind Interessen, Stärken und Vorlieben – also das, was Kinder oder Jugendliche bereits gut können – sowie ihre Neugier darauf, Neues zu lernen oder zu erforschen. Dies kann sich auf Bewegung, Sprache, Klang, Rhythmus oder etwas Bildhaftes beziehen – oder eben bestimmte Themen, Fragen, Erlebnisse und Zusammenhänge.

In der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit sind Persönlichkeitsentwicklung, die Subjektorientierung und soziales Lernen auf der Basis kultureller Ausdrucksformen zentrale Ziele. Sich mittels der Künste, der Kultur und des Spiels bildend seine Umwelt zu erschließen, eigene Sichtweisen zu erlangen und diese mit anderen auszuhandeln – darin liegt ein Kernpotenzial der Praxis. In diesem Sinne wird Kulturelle Bildung als Teil einer gesellschaftlich notwendigen Allgemeinbildung mit und in den Künsten, im Spiel, in Medien und mittels kultureller Ausdrucksformen beschrieben. Sie bezeichnet den ästhetisch-kulturellen Prozess, sich lernend, handelnd und verändernd mit der Welt auseinanderzusetzen. Es geht also auch um eine Beziehung von Selbst und Welt. Rainer



### Publikation

## Ganztagsbildung kinder- und jugendgerecht gestalten

Kinder- und jugendgerechte Ganztagsbildung gelingt nur mit einem Konzept und einer Struktur, die „Ganzttag“ nicht auf Ganztagschule reduzieren. Diesem Anliegen geht das Fachbuch nach und fokussiert dabei die Perspektiven und Potenziale der Jugendarbeit und der Kulturellen Bildung.

Was zeichnet eine kinder- und jugendgerechte Konzeption ganztägiger Bildung aus? Welche Strukturen müssen, u. a. für Kulturelle Bildung, entwickelt werden? Inwieweit wird Kulturelle Bildung berücksichtigt, wie bringt sie sich ein?

Braun, Tom/Hübner, Kerstin (Hrsg.) (2019): Perspektive Ganztag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten. Schriftenreihe Kulturelle Bildung. Band 65. München: kopaed.

Jetzt bestellen: 22,80 Euro. ISBN: 978-3-86736-465-2. <https://bkj.nu/qcu>



## STELLUNGNAHME

**ZUKUNFT GANZTAG? BILDUNG KINDER- UND JUGENDGERECHT GESTALTEN**

## STELLUNGNAHME DER FACH-ORGANISATIONEN KULTURELLER KINDER- UND JUGENDBILDUNG

Am 17. März 2018 wurde im BKJ-Fachausschuss *Kooperationen und Bildungslandschaften* eine Stellungnahme erarbeitet, die die Grundsätze für eine gute Ganztagsbildung darlegt. Die Mitglieder der BKJ fordern eine jugendpolitische Perspektive für ganztägige Bildung.

Die Stellungnahme finden Sie unter:

[www.bkj.de/ganztagsbildung/wissensbasis/beitrag/zukunft-ganztagsbildung-kinder-und-jugendgerecht-gestalten](http://www.bkj.de/ganztagsbildung/wissensbasis/beitrag/zukunft-ganztagsbildung-kinder-und-jugendgerecht-gestalten)



## ÜBER DIE AUTORIN

**KIRSTEN WITT** ist Grundsatzreferentin und stellvertretende Geschäftsführerin der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und damit Ansprechpartnerin für Querschnittsthemen der kulturellen Bildung.

Treptow beschreibt Kulturelle Bildung „als Vermögen, das Selbst im Horizont kultureller Praxis urteils- und handlungsfähig werden zu lassen. Es kann dadurch am gesellschaftlichen Leben teilhaben“ (Treptow 2008, S. 264). Es ist eine Grundvoraussetzung der gesellschaftlichen Teilhabe, kulturelle Codes und Ausdrucksformen „lesen“ – also verstehen und einordnen – zu können und sie selbst zu beherrschen.

Neben der Fokussierung auf Stärken und Interessen liegt in dem Anspruch, Freiräume für Experimente zu schaffen, Umwege und ungewöhnliche Wege zu ermöglichen, ein Potenzialfeld für ganztägige Bildung. Ein Umweg ist in einem künstlerischen Prozess kein verlorener Weg, sondern einer voller Überraschungen, der sich im Rückblick als wertvoll herausstellen kann. Künstlerische Prozesse, ebenso wie die des Spiels, sind mehrdeutig, vielschichtig, multiperspektivisch, ergebnis- und deutungsoffen. Dieses Spezifikum ermöglicht die Erfahrung, dass es kein objektives Richtig und Falsch, Wahr oder Unwahr gibt. Dies widerspricht zwar einem menschlichen Bedürfnis nach Orientierung und Eindeutigkeit; es dennoch auszuhalten und damit umgehen zu lernen, ist in komplexen globalisierten und von Diversität geprägten Gesellschaften unverzichtbar. Kulturelle Bildungspraxis kann dafür positiv geprägte Lern- und Erfahrungsräume bieten – nicht nur im Ganztags.

## LITERATUR

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2018): *Partizipation im Kontext von Kinder- und Jugendarbeit – Voraussetzungen, Ebenen, Spannungsfelder*. Positionspapier. Berlin.

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2019): *Kind- und jugendgerechte Ganztagsbildung*. Positionspapier. Berlin.

Becker, H. (2014): *Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Ganztags*. *Der Ganztags in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*. Ausgabe 27/2014.

Fuchs, M. (2015): *Partizipation als Reflexionsanlass*, in: *Wissensplattform Kulturelle Bildung*. Online unter: [www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass](http://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass) [Zugriff am 11.4.2019].

Treptow, R. (2008): *Kunst und Kultur*, in: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden, S. 263–271.

ANZEIGE

[www.Jugendhilfenetz.eu](http://www.Jugendhilfenetz.eu)



Freie Träger  
und Kapazitäten  
finden!

Freie Plätze schnell,  
unkompliziert  
und deutschlandweit  
innerhalb von Sekunden abrufen.

Als freier Träger nicht dabei?

- einfach registrieren: [www.jugendhilfenetz.eu](http://www.jugendhilfenetz.eu)

# Projekt *Offener Ganzttag* + *Gemeinsam werden wir inklusiv*

JANETTE GEORGI — AWO KREISVERBAND BIELEFELD E. V.

*Inklusion ist Chance und Herausforderung für alle. Sie erfordert eine grundlegend andere Einstellung zur Verschiedenartigkeit und Vielfalt – mit weitreichenden Auswirkungen auf die Systeme. Die Vision einer inklusiven Gesellschaft schaut nicht mehr auf einzelne Personengruppen, die es zu fördern, zu betreuen, zu fordern oder irgendwie anders herauszuheben gilt. Eine inklusive Gesellschaft schaut auf alle Menschen und in ihr auf jede Einzelne und jeden Einzelnen. Begrifflichkeiten wie Zielgruppen, Förderschwerpunkte, Diagnostik oder Kategorisierung sind dann obsolet.*

*Bis dahin ist es ein sehr langer Weg, der in allen gesellschaftlichen Bereichen gegangen werden muss und der vermutlich nie ganz abgeschlossen sein wird. Es gilt jedoch, sich auf den Weg zu machen. Mit dem Projekt Offener Ganzttag + hat sich der AWO Kreisverband Bielefeld e. V. auf den Weg gemacht, „Inklusion im Offenen Ganzttag“ zu thematisieren, gezielt zu bearbeiten und erste kleine Schritte anzustoßen.*

## PROJEKT BETEILIGTE

Während der Durchführung des Projekts kooperierte der Kreisverband mit zwei weiteren Trägern Offener Ganztagsgrundschulen in Bielefeld – der Diakonie für Bielefeld e. V. (DfB) und dem Stadtsportbund Bielefeld e. V. (SSB).

Gerade durch die Unterschiedlichkeit ihrer Geschichte, ihrer Vorgehensweise und ihrer Strukturen ergab sich die Chance, diese Vielfalt als Ressource aufzunehmen und in gegenseitigem Austausch von den Ideen und Erfahrungen der anderen zu profitieren.

An der praktischen Umsetzung des Projekts waren sieben Offene Ganztage beteiligt. Drei Offene Ganztage der AWO arbeiteten mit je zwei Offenen Ganztagen der DfB und dem SSB zusammen. Die Potenziale der einzelnen Standorte trugen maßgeblich zur Weiterentwicklung des Projekts und zur Erarbeitung der Ergebnisse bei.

Sechs weitere Kooperationspartner unterstützten mit Rat und Tat das Projekt:

- ➔ Bielefelder Familien für Inklusion e. V.,
- ➔ Schulamt für die Stadt Bielefeld, Koordinierungsstelle Inklusion,
- ➔ Amt für Schule, Bildungsbüro,

- ➔ Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 3,
- ➔ Gesundheitsamt, Kinder- und Jugendärztlicher Dienst,
- ➔ Amt für Jugend und Familie, Abteilung Jugendhilfeplanung.

## VISION UND ZIELSETZUNG

Vision des Projekts war es, den Zugang für alle Kinder im Bereich Offener Ganzttag entsprechend den Bedürfnissen und dem Bedarf gewährleisten zu können, um ihnen auch ein gemeinsames Leben und Lernen in der nachschulischen Betreuung, unabhängig von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Herkunft und Geschlecht zu ermöglichen.

Entsprechend verfolgte der AWO Kreisverband Bielefeld e. V. folgende Handlungsziele:

- 1 | **Auf- und Ausbau einer stabilen Netzwerkstruktur mit relevanten Akteuren auf kommunaler Ebene unter Einbindung von Eltern und pädagogischen Fachkräften:**

Entwicklung gemeinsamer Ideen zur Nachhaltigkeit des Projekts sowie Sammlung von Ressourcen auf kommunaler Ebene; Formulierung von Handlungsempfehlungen zur Umsetzung eines inklusiven Offenen Ganztags

**2| Definition inklusiven Arbeitens im Bereich Offener Ganzttag als gemeinsames Ziel der beteiligten Jugendhilfeträger/Träger Offener Ganztagsgrundschulen:**

Entwicklung gemeinsamer Ideen zur inklusiven Öffnung unter Berücksichtigung der jeweiligen Möglichkeiten bzw. Standortvoraussetzungen sowie Benennung von Handlungsmöglichkeiten und Versorgungslücken

**3| Vernetzung mit weiteren Inklusionsprojekten im Raum Bielefeld und Umgebung:**

Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gestaltung inklusiver Prozesse, um allen Beteiligten zu ermöglichen, auch von den Erfahrungen anderer zu profitieren

**4| Benennung von Teilhabebarrrieren und Partizipationsmöglichkeiten an Offenen Ganztagen durch Eltern und Kinder:**

Konkretisierung von Barrieren aufgrund institutioneller Strukturen, Selbstverständlichkeiten und Routinen sowie Betrachtung von Zugänglichkeit und Nutzbarkeit des Lebensraums Offener Ganzttag

**5| Initiierung von Maßnahmen, die zum langfristigen Abbau von Barrieren beitragen:**

Vernetzung von Offenen Ganztagen untereinander zum gegenseitigen Ideen- und Erfahrungsaustausch; Sensibilisierung der pädagogischen Mitarbeiter\*innen zum Thema Inklusion, zu Teilhabe und Partizipation in der eigenen Einrichtung und Umsetzung von Beispielen zur Implementierung inklusiver Strukturen in selbiger

**6| Entwicklung eines praktikablen Handbuchs zur Umsetzung inklusiver Strukturen für den Offenen Ganzttag und zum Transfer in andere Kommunen und Gemeinden:**

Aufschlüsselung notwendiger Informationen und konkreter Handlungsmöglichkeiten sowie Handlungsempfehlungen; Nutzung des Buches als Grundlage für politische Diskussionen und organisatorische Prozesse zur Weiterentwicklung hin zu einem inklusiven Offenen Ganzttag

## PROJEKTORGANISATION

**Initiatorin des Projekts war der AWO Kreisverband Bielefeld e.V.** Das Projektteam, bestehend aus der Projektleitung und dem Projektassistenten, war beim AWO Kreisverband Bielefeld e.V. angesiedelt. Die Projektleitung

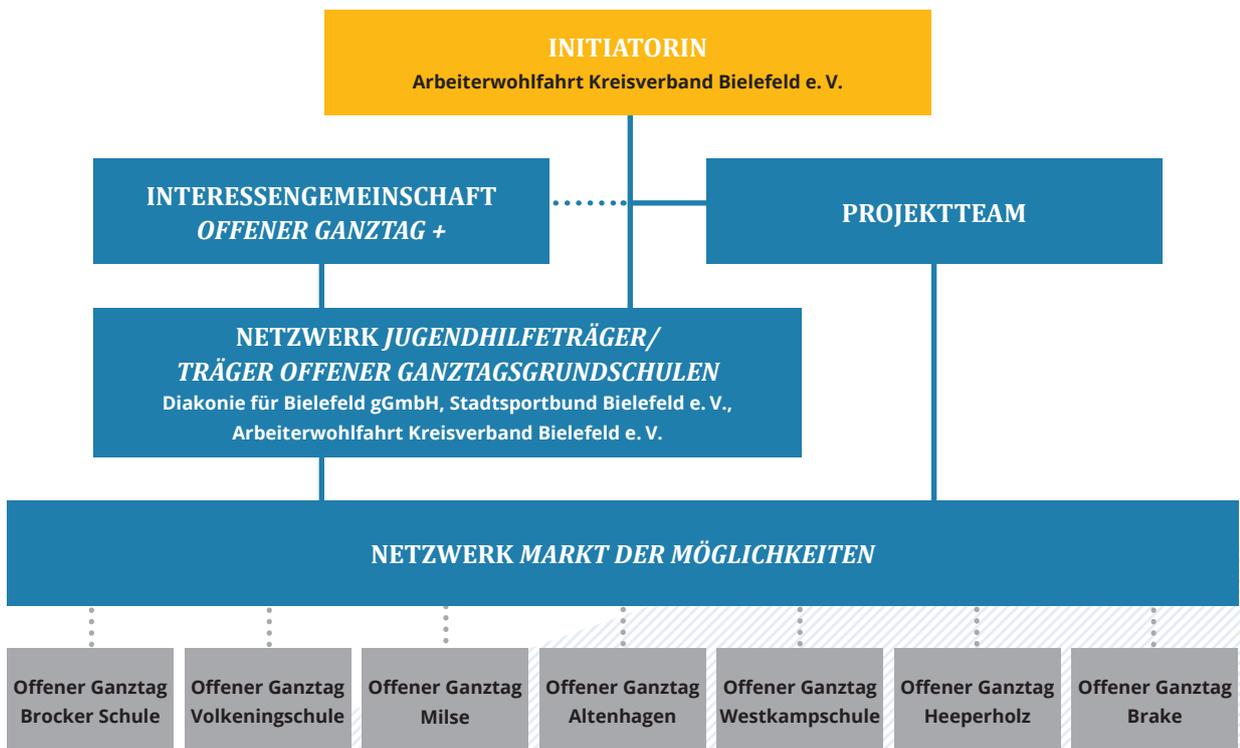


ABBILDUNG 1 Organigramm



Foto: olesinbilkei/Depositphotos.com

war hauptverantwortlich für das Erreichen der Projektziele, die Bearbeitung der notwendigen Projektphasen und Aufgabenpakete sowie für das Einhalten festgelegter Fristen und Meilensteine zuständig. Der Projektassistent unterstützte die Projektleitung bei der Wahrnehmung ihrer Projektaufgaben.

Unter dem Namen **Interessengemeinschaft Offener Ganztage +** ist eine übergeordnete Netzwerkgruppe gebildet worden. Die Teilnehmer\*innen waren Kooperationspartner, engagierte Eltern und Vertreter\*innen der Projektmitarbeiter\*innen. Sie tauschten Fachwissen aus, bündelten vorhandene Ressourcen auf kommunaler Ebene, diskutierten Teilergebnisse und erarbeiteten auf Grundlage der praktischen Arbeit in den Offenen Ganztagen richtungweisende Handlungsempfehlungen hin zu einem „inkluisiven“ Offenen Ganztage.

Des Weiteren ist das Netzwerk **Jugendhilfeträger/Träger Offener Ganztagsgrundschulen** entstanden. Teilnehmer\*innen waren Vertreter\*innen der beteiligten Träger. Sie überprüften gemeinsam den Status des Projekts und tauschten sich über mögliche Änderungen in der Projektplanung aus. Die Teilnehmer\*innen sammelten Ideen zur inklusiven Öffnung der eigenen Offenen Ganztage. Sie konkretisierten Handlungsmöglichkeiten und Versorgungslücken bei der Umsetzung inklusiver Prozesse an den Offenen Ganztagen. Die Ergebnisse flossen in die übergeordnete Interessengemeinschaft ein.

Darüber hinaus ist das Netzwerk **Markt der Möglichkeiten** gebildet worden, in dem sich pädagogische Mitarbeiter\*innen, die für das Projekt tätig waren, über die inklusive Öffnung vor Ort austauschten. Die standortübergreifende Arbeit förderte die Vernetzung der beteiligten Offenen Ganztage untereinander und bot Raum, über Ideen und Erfahrungen zu sprechen. Zudem ermöglichte die Zusammenarbeit, Hinweise auf Barrieren zu erhalten, die standortübergreifend Thema sind, aber auch Ressourcen zu erkennen und zielgerichtet zu nutzen. Die Ergebnisse flossen in die Arbeit der *Interessengemeinschaft Offener Ganztage +* und in die der *Jugendhilfeträger/Träger Offener Ganztagsgrundschulen* ein. Die pädagogischen Mitarbeiter\*innen an den Offenen Ganztagen waren Prozessverantwortliche in ihren Einrichtungen. Sie handelten hierbei im Sinne des Gesamtprojekts. Sie nahmen verbindlich an den Workshops, den regelmäßigen Treffen in den eigenen Offenen Ganztagen und dem Netzwerk *Markt der Möglichkeiten* teil.

## ERGEBNISSE

Zu jedem Projektziel gab es geplante Maßnahmen/Aktivitäten. Wie so oft: Nicht immer klappt alles, was geplant ist, und andererseits ergeben sich in der Projektarbeit neue Handlungsansätze und Aufgaben, die im Vorfeld nicht geplant waren.

**TABELLE 1** Überblick über die durchgeführten Maßnahmen/Aktivitäten zu den jeweiligen Projektzielen und über die erreichten Meilensteine

Ziel	Maßnahmen/Aktivitäten	Meilenstein(e)
1	4 Treffen der Interessengemeinschaft <i>Offener Ganzttag +</i>	Richtungsweisende Handlungsempfehlungen hin zu einem „inklusive“ Offenen Ganzttag sind formuliert.
2	5 Treffen der beteiligten Träger 2 Fachveranstaltungen	Handlungsmöglichkeiten und Versorgungslücken bei der Umsetzung inklusiver Prozesse sind konkretisiert.
3	1 Austauschtreffen Mitglied im Praxisforum Inklusion	Ein regelmäßiger Austausch über Gemeinsamkeiten/ Unterschiede in der Gestaltung inklusiver Prozesse hat stattgefunden.
4	1 Zukunftswerkstatt Eltern 1 Austauschtreffen mit den Eltern und Kindern aus der Zukunftswerkstatt 1 Befragung von Eltern, Kindern, Mitarbeiter*innen je Standort 1 Zukunftswerkstatt Kinder je Standort Entwicklung und Durchführung OGS-Spürnasen zur Überprüfung der Zugänglichkeit an den Standorten	Teilhabebarrrieren des Offenen Ganztags sind durch Eltern, deren Kinder Unterstützungsbedarf haben, benannt. Die Zugänglichkeit der Standorte wurde durch die Kinder überprüft.
5	3 Workshopmodule 3 Umsetzungsphasen der Workshopinhalte an den Standorten 3 Treffen im Netzwerk „Markt der Möglichkeiten“ 7 Standortgespräche je Offener Ganzttag	Die pädagogischen Mitarbeiter*innen haben Einblicke in das Themenfeld Inklusion erhalten. Sie haben Projekte zur Umsetzung inklusiver Strukturen im Offenen Ganzttag durchgeführt. Die teilnehmenden Standorte sind miteinander vernetzt.
6	1 Befragung zum Bedarf der pädagogischen Mitarbeiter*innen an den Offenen Ganzttagen der Träger Austauschtreffen zu Inhalt und Aufbau des Handbuchs Zusammentragen relevanter Informationen Zusammentragen/Aufbereiten der Ergebnisse	Das Handbuch liegt in gedruckter Form vor und ist veröffentlicht. <i>Hinweis: Das Handbuch und die Arbeitshilfen sind als Online-Dokumente unter <a href="http://www.offenerganzttagplus.de">www.offenerganzttagplus.de</a> kostenlos verfügbar.</i>

Über die eigentliche Zielsetzung hinaus ist Folgendes geschehen:

- ➔ Kooperative Durchführung des Workshops *Inklusiver Ganzttag – Lern- und Lebensraum gestalten* im Rahmen der Veranstaltung *Inklusive Bildungsnetzwerke vor Ort* der UNESCO;
- ➔ Vorstellung des Projekts auf der Strategieklausur der Aktion Mensch;
- ➔ Vorstellung des Projekts auf dem Fachportal der Aktion Mensch; auf dieser Seite können Sie sich das Ergebnis anschauen: <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/bildung/beispiele/awo-bielefeld.html>

## FAZIT

### INKLUSION BEGINNT IM KOPF. INKLUSION IST HALTUNG

Inklusion beginnt bei jedem selbst. Es braucht die Bereitschaft, den Weg zum inklusiven Ganzttag beschreiten zu wollen.

### VIELFALT IM OFFENEN GANZTAG IST NICHTS NEUES

Der inklusive Gedanke wird schon an vielen Stellen gelebt und umgesetzt. Es gilt, dies wahrzunehmen.

### KLEINE SCHRITTE KÖNNEN EINE GROSSE WIRKUNG HABEN

Sich intensiv mit Inklusion im Ganzttag zu beschäftigen kann in kleinen Schritten erfolgen – oft in vermeintlich kleinen Schritten, die trotzdem eine große Wirkung zeigen und für die Kinder und das Team viel verändern können.

### ZUSAMMENARBEIT UND VERNETZUNG SIND DAS A UND O

Durch Zusammenarbeit und Vernetzung werden Unterstützungsmöglichkeiten gefunden und Kräfte freigesetzt, die ein Mensch bzw. eine Institution alleine nicht hat. Gemeinsames Vorgehen, konstruktive Kritik aneinander, gegenseitiges Lernen und Optimieren machen Perspektiven sichtbar und Ergebnisse erreichbar, die im Alleingang undenkbar wären.

### DIE RAHMENBEDINGUNGEN MÜSSEN PASSEN

Trotz vorhandener Hürden – knappe personelle, räumliche, finanzielle Ressourcen – sollten wir uns nicht entmutigen lassen und den inklusiven Gedanken nicht aus den Augen verlieren. Natürlich können wir alle darauf warten, dass die Rahmenbedingungen für den Offenen Ganzttag und somit für die Inklusion in ihm besser werden. Jedoch: Selbst wenn es verbesserte Rahmenbedingungen gäbe, werden diese vermutlich nie optimal sein. Sie müssten mit Leben gefüllt werden, pädagogische Prozesse müssten verändert und neu gedacht werden. Das Fehlen optimaler Rahmenbedingungen entbindet nicht von der Pflicht, das Bestmögliche für unsere Kinder zu wollen. Wichtig ist, sich auf den Weg zu machen und dabei möglichst viele Beteiligte mitzunehmen.

### PROJEKTENDE UND NUN?

Steht das Handbuch im Schrank? Nein. Der AWO Kreisverband Bielefeld e.V. nutzt das entstandene Handbuch und somit die Ergebnisse des Projekts weiter. Bis heute werden die Inhalte und Ergebnisse in unterschiedlichsten Arbeitskreisen, Gremien und Veranstaltungen fortlaufend vorgestellt – sowohl regional als auch überregional.

Es wurde eine Fortbildungseinheit zum Thema *Inklusion im Offenen Ganzttag* entwickelt. Diese wird nun jährlich für pädagogische Mitarbeiter\*innen angeboten. Diese ist sowohl für trägerinterne Mitarbeiter\*innen als auch für Mitarbeiter\*innen anderer Träger zugänglich.

Darüber hinaus wird derzeit ein zweijähriges Inhouse-Projekt durchgeführt: Weitere drei unserer 24 Ganztage beschäftigen sich ausführlich mit dem entstandenen Handbuch. Ziel ist es, das Handbuch in der Praxis zu erproben und ggf. zu überarbeiten.



### ÜBER DIE AUTORIN

**JANETTE GEORGI** (Zert. Projektleiterin) ist seit 2009 beim AWO Kreisverband Bielefeld e.V. Nach langer Tätigkeit im Offenen Ganzttag ist sie nun im Impuls-Team (Projektmanagement) u.a. für das Themenfeld Inklusion und die Umsetzung in verschiedenen Arbeitsbereichen verantwortlich.



### HANDBUCH

### OFFENER GANZTAG + GEMEINSAM WERDEN WIR INKLUSIV

*AWO Kreisverband Bielefeld e.V. (Hg.)*

Das vorliegende Handbuch ist das Ergebnis des dreijährigen Projekts *Offener Ganzttag +* (Projektlaufzeit 1. August 2016 bis 31. Juli 2019). Die ausgewählten Inhalte des Handbuchs beruhen u. a. auf einer Befragung an 30 Offenen Ganzttagen der drei kooperierenden Träger in Bielefeld.

Die Teams haben sich neben dem Hintergrundwissen zum Thema Inklusion vor allem die Darstellung von Beispielen mit praktischem Bezug gewünscht.

Dieses Handbuch richtet sich insbesondere an diejenigen, die inklusive Entwicklungen in ihrem Offenen Ganzttag noch aktiver gestalten wollen. Es wendet sich an die, die sich auf den Weg machen wollen, sich bewusst und gezielt dem Thema Inklusion zu widmen, und auch an diejenigen, die schon im Prozess sind und weitere Ideen suchen.



Das Handbuch finden Sie online unter:  
[www.awo-bielefeld.de/wp-content/uploads/Handbuch-Offener-Ganzttag.pdf](http://www.awo-bielefeld.de/wp-content/uploads/Handbuch-Offener-Ganzttag.pdf)

# Rezension: Praxishandbuch Familie und Migrationsrecht

PROF. FRANK GRONER — KATHOLISCHE STIFTUNGSHOCHSCHULE MÜNCHEN

*Marion Hundt hat ein hochaktuelles Buch geschrieben: Praxishandbuch Familie und Migrationsrecht, das sich, wie der Untertitel mitteilt, mit den Nahtstellen von Migrationsrecht, Familienrecht und Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt (Reguvis Fachmedien als Kooperationspartner des Bundesanzeiger Verlags, ISBN 978-3-8462-0960-8, 2019, XXV und 226 Seiten, 39,00 Euro). Die Autorin ist Professorin für Öffentliches Recht an der Evangelischen Hochschule Berlin mit den Schwerpunkten Allgemeines Verwaltungsrecht und Verwaltungsprozessrecht, Kita-, Schul- und Hochschulrecht, Gesundheits- und Sozialrecht sowie Migrationsrecht. Zuvor war sie als Richterin am Verwaltungsgericht in Berlin tätig.*

Das Buch richtet sich sowohl an juristische wie auch an sozialpädagogische Berufe, die in ihrer Arbeit mit ausländischen Kindern und Familien mit den Fragen des Migrationsrechts, des Familienrechts, der Kinder- und Jugendhilfe oder deren Überschneidungen konfrontiert werden. Die Rechtslage ist kompliziert und durch die in schneller Folge verabschiedeten Gesetzesänderungen auch für Fachleute sehr unübersichtlich geworden (2015: Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher; 2017: Gesetz zur Bekämpfung der Kinderehen; 2019: Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht; dann innerhalb weniger Wochen sieben Gesetze im sogenannten Migrationspaket: Fachkräfteeinwanderungsgesetz; Gesetz über Duldung bei Ausbildung und Beschäftigung; Zweites Gesetz zur Verbesserung der Durchsetzung der Ausreisepflicht – „Geordnete Rückkehrgesetz“; Zweites Datenaustauschverbesserungsgesetz; Gesetz zur Entfristung des Integrationsgesetzes; Drittes Gesetz zur Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes; Gesetz gegen illegale Beschäftigung und Sozialleistungsmissbrauch).

Das klar gegliederte Werk beschäftigt sich in zehn Kapiteln mit den wichtigsten Bereichen, die für die Arbeit mit der Zielgruppe relevant sind. In einer knappen Einführung wird der Begriff *Migrationsrecht* erläutert, der einen Oberbegriff für alle Regelungsmaterien des Ausländer-, Asyl-,

Staatsangehörigkeits- und Vertriebenenrechts darstellt. Im 2. Kapitel werden die Besonderheiten und Privilegierungen für freizügigkeitsberechtigte Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union übersichtlich und detailliert beschrieben. Durch zwischengeschaltete Übersichten und konkrete Beispiele erschließt sich die komplexe Materie auch für Leserinnen und Leser ohne umfassende Vorkenntnisse. Dasselbe gilt für das 3. Kapitel (Asylverfahren), welches nicht nur das Verfahren, sondern auch die verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten (Asylberechtigung, Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft nach der Genfer Flüchtlingskonvention, subsidiärer Schutz, Abschiebeschutz und Ablehnung des Antrags) differenziert darstellt. Zusätzlich wird auf geschlechts- und kindspezifische Verfolgung sowie die Möglichkeit des Familienasyls eingegangen. Im umfangreichen 4. Kapitel (Aufenthaltsrecht nach dem Aufenthaltsgesetz) werden umfassend die Besonderheiten behandelt, die alle Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit betreffen und die nicht zu den privilegierten Freizügigkeitsberechtigten gehören. Die verschiedenen Aufenthaltstitel und ihre jeweiligen Voraussetzungen werden auch hier mit guten Übersichten und konkreten Praxisbeispielen erläutert. Der Familiennachzug nimmt breiten Raum ein, den er ja auch in der Praxis hat. Ausweisung und Abschiebung werden im Spannungsfeld zum persönlichen oder familiären

Bleibeinteresse unter Einbeziehung entsprechender Rechtsprechung dargestellt. Zum Rechtsinstitut der Duldung gibt es zusätzlich zu den bisher schon relevanten rechtlichen oder tatsächlichen Abschiebehindernissen bereits Ausführungen zu der ab 2020 möglichen neuen Ausbildungsduldung und der Beschäftigungsduldung. Im 5. Kapitel werden die Staatsangehörigkeit und die Voraussetzung für eine Einbürgerung behandelt. Das 6. Kapitel beschäftigt sich mit Schnittstellen zum Familienrecht, insbesondere zum Verfahren bei missbräuchlicher Vaterschaftsanerkennung, zur Rechtslage bei Minderjährigen-Ehen und bei Zwangsheirat. Im 7. Kapitel werden Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe nach dem SGB VIII und ihrer Geltung für ausländische Personen behandelt sowie die Gruppe der unbegleitet eingereisten Minderjährigen und der für sie notwendigen Schutzmaßnahmen beschrieben. Das 8. Kapitel behandelt knapp, aber klar das Thema Datenschutz und Datenaustausch. Im Anhang I (Kapitel 9) werden übersichtlich Personengruppen und migrationsrechtliche Begriffe im Überblick erläutert mit Hinweisen auf die jeweiligen Rechtsgrundlagen. Im Anhang II (Kapitel 10) gibt es eine Übersicht über die wichtigsten europäischen und internationalen Rechtsgrundlagen, die für die hier behandelten Themen von Bedeutung sind. Ein umfangreiches und gutes Stichwortverzeichnis rundet das Werk ab.



### ÜBER DEN AUTOR

**FRANK GRONER**, Professor für Recht in der Sozialen Arbeit an der KSH München (von 1978 bis 2009): Familienrecht, Kinder- und Jugendhilferecht, Sozialrecht, Migrationsrecht, Datenschutz.

Ein ganz kleiner Kritikpunkt, der sich aber nicht auf Inhalte bezieht: in Kapitel 4 taucht der Gliederungspunkt 4.7 zweimal auf (einmal als *Beendigung des Aufenthalts* und einmal als *Duldung*). Inhaltlich ist dort aber alles korrekt.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Bewundernswert ist das Tempo der Autorin bei der Umsetzung der Materie aus dem Migrationspaket vom Sommer 2019 in ein in verständlicher Sprache geschriebenes und bereits im November 2019 erschienenenes praktisches „Werkzeug“. Insgesamt ein sehr gutes und sehr empfehlenswertes Buch, das in der sozialpädagogischen Praxis nicht fehlen darf.

Hundt

## Praxishandbuch Familie und Migrationsrecht

- Migrationsrecht
- Familienrecht
- Kinder- und Jugendhilfe



Reguvis

## STELLUNGNAHMEN & POSITIONEN

*Die Papiere wurden vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ am 12./13. Dezember 2019 beschlossen. Die vollständigen Stellungnahmen und Positionspapiere finden Sie unter [www.agj.de](http://www.agj.de) » Positionen » aktuell*

### **POSITIONSPAPIER JUGENDGERECHTE BILDUNGSLANDSCHAFTEN IN LÄNDLICHEN RÄUMEN**

Mit diesem Positionspapier will die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ die besonderen Bedingungen des Aufwachsens in ländlichen Räumen aus einer kinder- und jugendpolitischen Perspektive thematisieren. Ein Fokus liegt hier unter anderem auf den Herausforderungen und Potenzialen ländlicher Räume und dem Beitrag, den Kinder- und Jugendarbeit in ländlichen Räumen und insbesondere in Bildungslandschaften leistet. Das Thema Bildungslandschaften wird in diesem Kontext erneut fachpolitisch thematisiert und aktualisiert. So formuliert die AGJ Kriterien für jugendgerechte Bildungslandschaften und stellt hier die Rolle von Jugendarbeit heraus. Abschließend formuliert die AGJ Handlungsaufforderungen und Positionen für den weiteren Prozess zur Schaffung jugendgerechter Bildungslandschaften in ländlichen Räumen.

### **POSITIONSPAPIER GESELLSCHAFTLICHE ANERKENNUNG UND AUFWERTUNG DER SOZIALEN BERUFE IN DER KINDER- UND JUGENDHILFE – FACHKRÄFTE GEWINNEN, QUALITÄT ERHALTEN UND VERBESSERN!**

Mit diesem Positionspapier greift die AGJ die aktuelle Debatte um die Aufwertung der Sozialen Berufe auf und bezieht hierzu aus kinder- und jugendhilfepolitischer Sicht Stellung. Das Papier nimmt dabei die Kinder- und Jugendhilfe in ihrer Gesamtheit in den Blick und verfolgt das Ziel, eine höhere gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung der hier Beschäftigten zu erreichen. Bedeutung und Attraktivität des Arbeitsfeldes werden beleuchtet sowie die Strategien der Bundesregierung zur Aufwertung der Sozialen Berufe diskutiert. Darüber hinaus werden zentrale Forderungen der AGJ in diesem Bereich formuliert.

### **ZUSAMMENFÜHRENDE STELLUNGNAHME ZU DEN BEIDEN SITZUNGEN DER BUNDES-AG SGB VIII: MITREDEN – MITGESTALTEN MIT DEN THEMEN PRÄVENTION IM SOZIALRAUM UND INKLUSION**

Der Vorstand der AGJ hat nun eine zweite zusammenführende Stellungnahme auf Grundlage der letzten beiden AGJ-Vorabkommentierungen zu den Themen Prävention im Sozialraum und Inklusion verabschiedet. Er macht damit im Nachgang der Bundes-AG-Sitzungen deutlich, dass die in den Vorabkommentierungen dargelegten Positionen in der AGJ-Gesamt-AG engagierten Personen solche der AGJ sind. Zu ausgewählten Gesichtspunkten wird zudem die Gelegenheit wahrgenommen, auf Äußerungen von Mitgliedern der Bundes-AG *SGB VIII: Mitreden – Mitgestalten* einzugehen. Die AGJ verbindet hiermit das Bestreben, einen stärkeren dialogischen Austausch in den Prozess einzubringen.

### **POLITISCH UND ENGAGIERT: FÜR EINE STÄRKUNG DER EUROPÄISCHEN IDEE IN DER LOKALEN KINDER- UND JUGENDARBEIT. EMPFEHLUNGEN**

Die AGJ ist der Auffassung, dass eine Stärkung der europäischen Idee auf der lokalen Ebene ansetzen muss, wo sich die Lebenswelten und der Alltag der Menschen abspielen und wo politische Entscheidungen konkret werden. Junge Menschen können nur dann zu einem europäischen Verständnis kommen, wenn das abstrakte Bild der EU in erfahrbare Bezüge übersetzt wird. Lokale und kommunale Kinder- und Jugendarbeit kann wie kaum eine andere Ebene die europäische Idee auch für diejenigen erfahrbar machen, die bisher noch nicht in ausreichendem Maße daran teilhaben können. Mit ihren Empfehlungen wendet sich die AGJ an die lokalen Gestalterinnen und Gestalter und möchte sie dazu ermutigen, das Thema Europa stärker lokal zu verankern und Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen. Das Papier soll ihnen einerseits als Argumentationshilfe bei der Implementation europäischer Projekte dienen und andererseits konkrete Handlungsoptionen für eine stärkere europäische Ausrichtung aufzeigen.



## ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR KINDER- UND JUGENDHILFE – AGJ (HG.)

# Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe

**Die Themen *wachsender Fachkräftebedarf* und *Fachkräftemangel*, *Fachkräftegewinnung* und *Personalentwicklung* sind seit Jahren ein Dauerthema (nicht nur) im Zusammenhang der Kinder- und Jugendhilfe.**

Die zahlreichen Diskussionen in unterschiedlichen Kontexten zeigen, dass es neben einer Diskussion quantitativer Gesichtspunkte – wie viele Fachkräfte fehlen bzw. werden wo gebraucht – auch ein besonderes Interesse im Sinne einer qualitativen Befassung mit den bestehenden Herausforderungen bezüglich der Qualifizierung von Fachkräften, der Fachkräftegewinnung und der Bindung von Fachkräften geben muss. Die vorliegende 270-seitige Publikation *Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe* stellt grundlegende Aspekte des Fachkräftebedarfs dar und führt Handlungsmöglichkeiten und Verantwortungsbereiche aus. Ziel ist es, eine nachhaltige Orientierung in der Debatte um den wachsenden Fachkräftebedarf, um eine perspektivische Fachkräftegewinnung und eine angemessene Personalentwicklung zu geben.

**BESTELLUNGEN ÜBER DEN ONLINE-SHOP DER AGJ UNTER [SHOP.AGJ.DE](http://SHOP.AGJ.DE)**

**19,00 EUR ZZGL. VERSAND**

## IMPRESSUM

### Herausgeber

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ, Vorstand der AGJ e. V.  
Mühlendamm 3, 10178 Berlin  
Telefon: (030) 400 40-200  
Fax: (030) 400 40-232  
E-Mail: [forum@agj.de](mailto:forum@agj.de)  
Internet: [www.agj.de](http://www.agj.de)  
ISSN 0171-7669

**Verantwortlich** Vorstand: Prof. Dr. Karin Böllert, Martina Reinhardt, Björn Bertram

**V. i. S. d. P.** Franziska Porst (Geschäftsführerin)

**Redaktion** Sabine Kummetat, Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (red.)

Unverlangt eingesandte Manuskripte werden gern geprüft. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der AGJ wieder. Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit Genehmigung des Herausgebers.

Die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ wird aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes gefördert.

**Bezugsbedingungen** Das Abonnement für Einzelbezieherinnen und Einzelbezieher wird für ein Jahr abgeschlossen. Die Kündigung des Abonnements ist nur zum Jahresende mit einer Kündigungsfrist von vier Wochen möglich. Wird die Kündigungsfrist nicht eingehalten, verlängert sich das Abonnement automatisch um ein Jahr.

FORUM Jugendhilfe erscheint viermal im Jahr, jährl. Abonnementgebühren 25,00 EUR, Einzelpreis 10,00 EUR.

**Auflage** 1.400

### Bankverbindung

Bank für Sozialwirtschaft, Berlin  
IBAN DE40 10020500 0003227500,  
BIC BFSWDE33BER

**Gestaltung und Satz** Bettina Schmiedel,  
[www.mondsilber.de](http://www.mondsilber.de)

**Titelfoto** [vova130555@gmail.com/Depositphotos.com](mailto:vova130555@gmail.com)

### Druck und Vertrieb

DCM Druck Center Meckenheim GmbH  
Werner-von-Siemens-Str. 13, 53340 Meckenheim  
**Redaktionsschluss Ausgabe 2/2020** 15.5.2020

## HERAUSGEBER

### **Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe - AGJ**

Mühlendamm 3 — 10178 Berlin

Telefon (030) 400 40-200 — Fax (030) 400 40-232

[www.agj.de](http://www.agj.de)

 [www.facebook.com/agj.de](https://www.facebook.com/agj.de)

ISSN 0171-7669