

# Ganzttag als Gelegenheitsstruktur für gelingendes Aufwachsen im kommunalen Kontext

Dr. Heinz-Jürgen Stolz, Institut für Soziale Arbeit e.V., Münster

## Übersicht

<b>I. Fachdiskursive Herleitung</b>	<b>2</b>
<b>II. Lokale Bildungslandschaften als Gestaltungsperspektive</b>	<b>5</b>
<b>III. Präventionsketten: Leitziel <i>Gelingendes Aufwachsen</i></b>	<b>9</b>
<b>IV. Der Ganzttag in der Präventionskette</b>	<b>12</b>
<b>V. Handlungsempfehlungen für Kommunen</b>	<b>13</b>
<b>VI. Fazit</b>	<b>15</b>
<b>VII. Quellen- und Literaturverzeichnis</b>	<b>17</b>

Die zentrale Aufgabe von Kommunen besteht in der öffentlichen Daseinsvorsorge! Themen wie Bildung, Betreuung und Erziehung sind aus kommunaler Handlungsperspektive im Gesamtkontext der Gewährleistung eines gelingenden Aufwachsens als Teil eben dieser Daseinsvorsorge zu sehen. Der *Ganzttag* gilt dabei als wichtiges Element des Aufbaus kommunal koordinierter Bildungslandschaften und Präventionsketten, ist also in dieser Gestaltungsperspektive mehr als Schule! Unter dem Leitbegriff *Ganztagsbildung* entfaltet sich mehr und mehr eine eigenständige kommunale Agenda, deren bildungsprogrammatische Relevanz dadurch gegeben ist, dass nachweisbare Wirkungen von Ganztagssschule eher im Bereich des personalen und sozialen Kompetenzgewinn liegen, als zum Beispiel in der Verbesserung schulischer Fachleistungen. Unabhängig von schulorganisatorischen Fragen der Verbindlichkeit des Ganztags (offen vs. gebunden) werden damit die Kernkompetenzen von Kinder- und Jugendhilfe, musisch-kultureller und politischer Bildung sowie anderer nonformaler Bildungsanbieter (z. B. Sportvereinen) adressiert. Ganztagsbildung wird damit ebenso zum Teil des kommunalen Gemeinwesens wie von Schule. Die Kurzexpertise umreißt diese kommunale Agenda einer beteiligungsorientierten und auf ämter- und trägerübergreifende Qualitätsentwicklung hin ausgerichteten Entwicklungsperspektive.

## I. Fachdiskursive Herleitung<sup>1</sup>

Dass der mit dem *Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung* (BMBF o. J.a) im Jahre 2004 angeschobene Ganztagsschulausbau in Deutschland ein kommunalpolitisches Thema werden konnte, war zunächst einmal so nicht zu erwarten. Vertragspartner<sup>2</sup> waren seinerzeit Bund und Länder, die Kommunen werden in der Verwaltungsvereinbarung (Bund und Länder o. J.) nicht ausdrücklich erwähnt.<sup>3</sup> Dennoch war von Beginn des Ganztagsschulausbaus an klar, dass eine über die Einzelschule hinausreichende Gestaltungsperspektive erforderlich ist, um Ganztagsangebote in Zukunft für alle erreichbar zu machen. Eine Perspektive, die nicht ausschließlich von der einzelnen Schule und deren Entwicklung ausgeht, sondern im Kontext von Schulnetzplanung und Schulentwicklungsplanung die gesamte Schullandschaft und die Infrastruktur im Umfeld der Schulen in den Blick nimmt. Damit drängte sich eine erste – über die Mittel beantragende Einzelschule hinausreichende – kommunale Planungsperspektive von der Sache her auf. Es sollte nicht der einzige kommunale Bezug zur *Ländersache Schule und Bildung* in diesem Gestaltungsfeld bleiben.

In der Folge verknüpften sich bildungsprogrammatische Motive und schlichte schulsystemische Ressourcenknappheit beim Ganztagsausbau zu einer Gestaltungsperspektive, in der außerschulische Kooperationspartner zu wichtigen Akteuren bei der inhaltlichen Umsetzung wurden. Programmatisch war bereits im Jahr 2002 ein erweitertes Bildungsverständnis in den vom Bundesjugendkuratorium, der Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung und der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) gemeinsam verfassten *Leipziger Thesen* (BJK et al. 2002) akzentuiert worden: „Bildung ist mehr als Schule!“ lautete hier das Motto. Zu dessen Umsetzung mussten und müssen die entsprechenden Partner von Schule im kommunalen Gemeinwesen gefunden werden. Diese sind dabei teilweise direkt kommunal gefördert, zum Beispiel als öffentliche oder freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe oder als Musik- und Jugendkunstschulen, woraus sich der strategische Stellenwert der Kommune für die Entwicklung des Ganztags mit begründet.

In der Folge deklinierte drei Jahre später der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ein entsprechend „erweitertes Bildungsverständnis“ (BMFSFJ 2005: 26) durch. In ihrer Stellungnahme zu diesem Expertenbericht betonte die Bundesregierung unter der Überschrift „Angebote aus einer Hand – Auf dem Weg zu kommunalen Bildungslandschaften“ die Notwendigkeit zum „Aufbau eines integrierten Systems von Bildung, Betreuung und Erziehung (...) bei klarer Zuweisung der jeweiligen Kompetenzbereiche der einzelnen Teilsysteme und Orientierung an den Lebenswelten der jungen Menschen“ (a.a.O.: 14).

Bemerkenswert an dieser Stellungnahme ist, dass sich der Bund damit – ohne formale Zuständigkeit – zu Schulstrukturfragen äußerte. Indem er die weithin geteilte Argumentation aufgriff, bestärkte der Bund einen sich abzeichnenden fachpolitischen Konsens. So kritisierte der Deutsche Städtetag bereits 2003 mit gleicher Intention, dass die „isolierte Diskussion einzelner Bereiche wie z. B. die Stärkung des

<sup>1</sup> Zur eingehenderen historischen und systematischen Verknüpfung der Fachdiskurse zu den Themen *Ganztag* und *kommunale Bildungslandschaft* aus Sicht des Autors vgl. Schalkhaußer und Thomas 2011 und Bertelsmann Stiftung 2012.

<sup>2</sup> Aus Gründen der Einfachheit und besseren Lesbarkeit verwendet diese Publikation vorwiegend die männliche Sprachform. Es sind jedoch jeweils beide Geschlechter gemeint.

<sup>3</sup> Indirekt werden sie als „Schulträger“ im Sinne der Sachaufwandsträgerschaft in Artikel 4 Abs. 7 der Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ 2003–2007 zwischen Bund und Ländern adressiert: „Der Schulträger weist in der Schule angemessen auf die Bundesförderung hin“ (Bund und Länder 2003).

Bildungsauftrages des Kindergartens oder die Schaffung von Ganztagschulen“ zu kurz greife (Deutscher Städtetag 2003: 3, zitiert nach Schalkhaußer und Thomas 2011: 27).

Der Deutsche Städtetag forderte dann erstmals 2007 explizit, „kommunale Steuerungsmöglichkeiten insbesondere im Schulbereich zu erweitern und die Zuständigkeiten im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten zugunsten der Kommunen neu zu ordnen“ (Deutscher Städtetag 2007: 1, zitiert nach a.a.O.: 30).

Kommunen sollten nicht mehr nur fürs „Bauen“ (Instandhaltung der Gebäude, Ausstattung, Hausmeister), sondern auch für die Bildungsförderung (Ineinandergreifen von Unterricht, außerschulischen Angeboten und Beratung) zuständig sein. Auch die *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* (AGJ) als wichtiger Spitzenverband forderte 2006 eine größere kommunale Verantwortlichkeit in Bildungsfragen, bis hin zu einer weitgehenden „Kommunalisierung des Schulwesens“ (AGJ 2006: 2, zitiert nach a.a.O.: 31 f.).

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. spitzte diese Forderung wenig später noch weiter zu:

„Die Steuerungsverantwortung für die Verzahnung der Träger, Einrichtungen und Angebote muss von der Kommune in eigener Verantwortung wahrgenommen werden, weil nur sie den erforderlichen Rahmen zur optimalen Nutzung der örtlichen Ressourcen sicherstellen und verbindliche Kooperationsstrukturen herstellen kann“ (Deutscher Verein 2009: 6, zitiert nach a.a.O.: 31).

Mit diesen und einer Reihe weiterer Erklärungen einflussreicher Spitzen- und Fachverbände (z. B. Deutscher Städtetag 2012) wurde der fachpolitische Paradigmenwechsel hin zu mehr kommunaler Verantwortung und integrierten lokalen Bildungslandschaften vollzogen. Parallel dazu brach der ideologisch motivierte Widerstand gegen den Ganztagschulausbau in sich zusammen. Der Diskurs um die Schaffung eines integrierten Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung auf kommunaler Ebene versachlichte sich. Ein Konsens in der Sache wurde erreicht, in dem alle Seiten auf grundlegende Strukturreformen, wie die *Kommunalisierung von Schule*, eine *erweiterte kommunale Schulträgerschaft* und *längeres gemeinsames Lernen* verzichteten. Die Ganztagsschulbegleitforschung trug ebenfalls zur Versachlichung des Diskurses bei. Sie vermied eine einseitige Parteinahme für eines der drei Strukturmodelle von Ganztagschule (offen, teilgebunden, gebunden). Ohnehin zeigt sich in der Ganztagsschulbegleitforschung ein differenzierteres Bild, als es die Einteilung in die drei genannten Strukturmodelle erlaubt:

„Angesichts der großen Vielfalt und der nachweisbaren Vorteile der hohen Berücksichtigung einzelschulischer Voraussetzungen und Bedingungen erscheint es sinnvoll, die Individualität der einzelnen Modelle zu stärken und zu akzeptieren. (...) Aus Maßnahmen der bisherigen Forschung lässt sich unseres Erachtens keine eindeutige Priorisierung für bestimmte Grade an Verbindlichkeit ableiten“ (Fischer et al. 2012: 50).

Dieser Befund trägt auch insoweit zur Versachlichung der Diskussion bei, als er reale einzelschulische Entwicklungsprozesse in den Mittelpunkt stellt. Diese Offenheit für die Vielfalt an Strukturlösungen eröffnet Gestaltungsspielräume für eine kommunale Bildungsplanung. Indem der Fokus auf die konkreten Voraussetzungen und Bedingungen des Ganztags gelegt wird, rücken die sozialräumlichen

Bildungsressourcen im kommunalen Gemeinwesen stärker in den Blick. Der Ganztag wird also nicht mehr als reines Thema der Schulentwicklungsforschung abgehandelt, vielmehr wird der fachdiskursive Paradigmenwechsel von *Ganztagsschule* zu *Ganztagsbildung* (Stolz 2006; Coelen und Otto 2008) vollzogen.

Dies markiert einen aus kommunaler Planungsperspektive entscheidenden Wendepunkt: Aus der Schulforschungsperspektive der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) galten die sozialräumlichen Bildungsressourcen noch als *Voraussetzungen und Bedingungen* der Entwicklung von Ganztagsschule. Aus kommunaler Sicht hingegen treten sie als nonformale Bildungspartner in Erscheinung, die eine *Kooperation auf Augenhöhe* mit Schule verlangen und darauf insistieren, dass der Ganztag zeitlich nicht soweit ausgedehnt wird, dass für das Engagement in Vereinen, Jugendarbeit und kultureller Bildung keine Zeit mehr übrig bleibt.

Dasselbe fordern vor allem mittelschichtorientierte Eltern ein, die für ihre Kinder die Option besonders hochwertiger und kostenintensiver nonformaler Bildungsangebote (Geigen- und Reitunterricht etc.) jenseits des Ganztags erhalten wollen. Sie plädieren für flexible Abholzeiten der Kinder, um die eigene Berufstätigkeit und das Familienleben möglichst gut vereinbaren zu können. Aus pädagogischer Sicht erschwert eine solche Flexibilität allerdings die Rhythmisierung und Verzahnung von Angebot und Unterricht. Will man in Schule wirkliche *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften* mit Eltern aufbauen, so muss man diese Bedenken von Bildungspartnern und Elterngruppen ernst nehmen und einzelschulisch-bedarfsorientierte Lösungen beteiligungsorientiert entwickeln.

Ein ganztagsschulorganisatorischer Masterplan würde diesen Interessen von Akteuren und Adressaten des Ganztags nicht gerecht und widerspräche den Ergebnissen der Schulentwicklungsforschung, der zufolge die Einzelschule der wichtigste Referenzraum für nachhaltige Reformen ist. Auch die durchaus negativen politischen Erfahrungen der letzten Dekaden mit Schulstrukturreformen sollten bei Forderungen nach *einem* durchgängigen Strukturmodell von Ganztagsschule in Betracht gezogen werden.

In der Summe führte der hier skizzierte Paradigmenwechsel zu einer Öffnung von Schule und zu einem Konsens darüber, dass Ganztag mehr ist als Schule. Die alles in allem recht ernüchternden StEG-Befunde zeigen, dass es durch die Beteiligung am Ganztag bisher zu keinen lern- und schulleistungsbezogenen Effekten in der Kompetenzentwicklung kommt, sondern soziale und motivationale Kompetenzvermittlung im Vordergrund steht:

„Es hat sich gezeigt, dass solche fachübergreifenden Kompetenzen insbesondere durch das Eingehen auf die Bedürfnisse nach Autonomie und sozialer Eingebundenheit gefördert werden können. (...) Das Einräumen von Freiräumen führt nicht nur zu vermehrten Gelegenheiten des Peerkontaktes, die sich positiv auswirken können. Über den Ernstcharakter der Handlungssituationen und Lernen durch Verantwortungsübernahme werden Bildungsmomente geschaffen, in denen Schüler/-innen persönlich wachsen können. Ressourcen werden hier besonders im räumlichen (Rückzugsmöglichkeiten, Begegnungsbereiche, Freizeiträume) aber auch im zeitlichen Bereich benötigt“ (Fischer et al. 2012: 56).

Der eigentliche Outcome von Ganztagsbildung – so legen es die Befunde nahe – scheint also in der Vermittlung fachübergreifender Kompetenzen zu liegen.<sup>4</sup> An dieser Stelle ist wiederum der kommunale Bezug zur Bildungsgestaltung offensichtlich. Kommunen sind – namentlich, aber nicht ausschließlich in ihrer Funktion als Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe – dazu aufgerufen, den Ganztag nicht nur in ihrer Funktion als schulischer Sachaufwandsträger, sondern auch und vor allem *bildungskonzeptionell* im Rahmen lokaler Bildungslandschaften mit zu verantworten. Diese Verortung des Ganztags als Element kommunaler Daseinsvorsorge wird in der kommunalen Praxis allerdings noch längst nicht durchgängig gesehen und verstanden.

### Zwischenfazit

- Die seit 2004 bundesweit in Gang gekommene dynamische Entwicklung von Ganztagschule gelang nur um den Preis des Verzichts auf umfassendere Bildungsstrukturreformen, etwa in Richtung einer erweiterten kommunalen Schulträgerschaft.
- Die ressourcenbedingt-logistisch wie auch bildungsprogrammativ unverzichtbare Rolle nonformaler Bildungsanbieter bei der Ausgestaltung des schulischen Ganztags führte seither aber zur Forderung nach einer kommunalen Bildungsplanung im Sinne integrierter (auch qualitativer) Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung.
- Ganztagschulen entwickeln sich im Zuge ihrer Öffnung zum kommunalen Umfeld, was zum einen Kooperation auf Augenhöhe mit außerschulischen Partnern, und zum anderen passgenau bedarfsgerechte Angebote für Adressaten (Schüler, Eltern) erfordert.
- Die typologische Einteilung in offene, teilgebundene und gebundene Ganztagschulen wird dieser Kontextgebundenheit der Entwicklung des Ganztags in der Kommune („Ganztagsbildung“) nicht gerecht. Ein versachlichter, nicht an ideologischen Schulstrukturdebatten orientierter Diskurs rückt eben diesen Gesamtkontext in den Fokus.

## II. Lokale Bildungslandschaften als Gestaltungsperspektive

- Im fachlichen Diskurs wird diese Einordnung von *Ganztagsbildung* als Element kommunaler Daseinsvorsorge unter der Überschrift der – wahlweise als lokal, *regional* oder *kommunal* apostrophierten – Bildungslandschaft aufgenommen. Unter diesem nicht einheitlich definierten Sammelbegriff versteht man im Wesentlichen eine Strategie der Ressourcenzusammenlegung staatlicher, kommunaler und zivilgesellschaftlicher Bildungsakteure bei Wahrung getrennter Zuständigkeiten sowie der fortbestehenden Hoheit über die jeweils eingesetzten Sach-, Personal- und Finanzmittel. Mit Bezug auf den Ganztag lässt sich dabei insofern von einer „dezentrierten Ganztagsbildung“ (Stolz 2006) sprechen, als sich in dieser Gestaltungsperspektive ein erweiterter Bildungsbegriff mit einer auf den lokalen Raum verteilten („dezentrierten“) Gestaltungsperspektive

<sup>4</sup>Der Outcome im Hinblick auf die Steigerung *fachbezogener* Kompetenzen ist bislang demgegenüber eher ernüchternd: Es „ließ sich (...) keine Wirkung der Angebote nachweisen – weder generell noch bei hoher Qualität oder bei intensiver Teilnahme. (...) Der Besuch von Ganztagsangeboten – auch wenn sie Kompetenzförderung anstreben – reicht nicht aus, um innerhalb eines oder zweier Halbjahre fachliche Kompetenzen messbar zu steigern“ (Das Konsortium der StEG 2015: 5).

verbindet, in deren Mittelpunkt also nicht mehr ausschließlich Schule steht. Entscheidend sind folgende Kernelemente:

- die breite, beteiligungsorientiert-konsensuelle Verständigung auf ein kommunales Leitbild zur Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit im kommunalen Gemeinwesen und der institutionell vernetzten Unterstützung lebenslangen Lernens;
- die Knüpfung eines sozialräumlich und thematisch untergliederten, kommunal koordinierten Bildungsnetzwerks unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsübergänge von der Familie in die Kita bis hin zum Übergang von der Schule in den Beruf;
- die Etablierung eines kommunalen Bildungsmanagements, zumeist in Gestalt eines hauptamtlich besetzten Bildungsbüros;
- die (Weiter-)Entwicklung einer integrierten kommunalen Bildungsplanung mit dem Kernstück einer abgestimmten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung;
- die Schaffung von Einrichtungsverbänden oder nahräumlich vernetzten Bildungseinrichtungen (Sozialraumnetzwerke, Campusbösungen) zwecks Nutzung von Synergieeffekten, etwa in Form von Übergangsmangement, wechselseitiger Abstimmung der Fachkräfte oder einrichtungsübergreifenden Angebotsgestaltungen.

Im Förderprogramm *Lernen vor Ort* (BMBF o. J.b) und der sich daran anschließenden *Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement* (BMBF o. J.c) werden zudem noch Bildungsberatung und Bildungsmonitoring als unverzichtbare Kernelemente benannt und weitere optionale Module angeführt.

Konkret ergeben sich daraus folgende kommunale Bezüge zur Entwicklung des Ganztags:

- Gestaltungskontext Schulentwicklungsplanung: Insbesondere in der rasanten quantitativen Ausbauphase ab dem Jahr 2004 sah sich Kommune als Sachaufwandsträger gefordert, den Ausbau (baulicher) Infrastrukturen logistisch und planerisch zu begleiten. In der qualitativen Schulentwicklungsplanung verschwimmen darüber hinaus dann die Grenzen zu den vormals als reine Ländersache geltenden pädagogischen Fragen, zum Beispiel wenn es um die Realisierung vernetzter Campusbösungen (Ein Quadratkilometer Bildung o. J.) oder um Fragen pädagogischer Architektur (vgl. Bildungslandschaft Altstadt Nord o. J.) geht. Auch die Nutzung außerschulischer Lernorte im Ganztag sowie die Einbindung nonformaler Bildungsanbieter in die pädagogische Angebotsgestaltung bringt die Kommune als Bildungsakteur zunehmend ins Spiel.
- Gestaltungskontext Kommunale Bildungsplanung: Eine kommunale Bildungsplanung, die eine Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zum Ziel hat, kann Synergieeffekte erzielen. Zum einen indem sie kommunale oder kommunal geförderte außerschulische Infrastrukturen (z. B. offene und verbandliche Jugendarbeit, Musik- und Jugendkunstschulen) in Anspruch nimmt und zum anderen durch die Nutzung außerschulischer Lernorte im Ganztag. Dieses Potenzial liegt derzeit noch zumeist brach:
  - Auf gesamtkommunaler Ebene könnten förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden. Beispielsweise über einen Sozialindex, mit dem knappe öffentliche Ressourcen verstärkt in Sozialräume und sozial belastete Schulen gelenkt würden. So könnte tatsächlich mehr Bildungsgerechtigkeit erreicht werden.
  - Gesamtkommunal könnte ein verbindlicher Qualitätsrahmen Ganztagsbildung implementiert werden. Er müsste in kommunalen Qualitätszirkeln beteiligungsorientiert mit Schulen und der

staatlichen Schulaufsicht entwickelt und im kommunalen Kontext wirkungsorientierter Steuerung umgesetzt werden.

- Dafür wird eine kommunale Ganztagsbildungsberichterstattung benötigt. Diese sollte die Indikatoren nicht nur aus der Amtsstatistik herleiten, sondern im Kontext von Qualitätsentwicklung sowie träger- und einzelschulbezogener (Selbst-)Evaluation aussagekräftige und aggregierbare Daten generieren. Auch hier ist Beteiligungsorientierung gefragt.
  - Diese Daten sollten dann zum Zwecke einer integrierten kommunalen Fachplanung und politischen Entscheidungsvorbereitung mit Sozialstruktur- und Infrastrukturdaten in einem Geoinformationssystem (GIS) zusammengespielt und visualisiert werden. Dadurch lassen sich beispielsweise sozialraum- und einrichtungsbezogene Segregationsdynamiken abbilden.
  - Damit würde zudem die Grundlage für ein träger- und schulbezogenes evidenzbasiertes Handeln im Sinne eines Gemeinsam-besser-Werdens geschaffen.
  - Als Scharnier zwischen gesamtkommunaler und Schul- bzw. Träger-/Einrichtungsebene fungieren in diesem Entwicklungsszenario regionale Bildungsbüros, wie sie vielerorts – flächendeckend im Rahmen der Regionalen Bildungsnetzwerke in Nordrhein-Westfalen und zum Beispiel auch in den Modellkommunen des Bundesprogramms Lernen vor Ort – bereits geschaffen wurden.
  - Gestaltungskontext Produktionsnetzwerk Ganztagsbildung: Kommunale Bildungsplanung, Qualitätsentwicklung und wirkungsorientierte Steuerung setzen Rahmenbedingungen für ein verändertes Fachkräftehandeln im Ganztag – mehr aber auch nicht! Ein großes Problem bei der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften liegt darin, dass der Schritt vom ämter- und trägerübergreifenden Austausch in sogenannten Informationsnetzwerken zu einer dem erweiterten Bildungsverständnis entsprechenden, multiprofessionellen Familien und Kinder bzw. Jugendliche beteiligenden Zusammenarbeit häufig nicht gelingt. Aber erst auf dieser Ebene schul- und trägerübergreifend gestalteter Produktionsnetzwerke entscheidet sich, ob und inwieweit die bildungsprogrammatischen Ziele des Ganztags – vor allem auch im Hinblick auf die Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit – erreicht werden können:
    - Strukturell sollte der Einbezug kontinuierlich im Ganztag tätiger Kooperationspartner in einzelschulische Steuerungsgruppen ebenso geregelt sein, wie es schriftliche Kooperationsvereinbarungen zwischen Trägern und Schule mit einem hinterlegten gemeinsamen pädagogischen Konzept geben sollte. In diesem Konzept sollten unter anderem auch die Verbindung von Angebot und Unterricht sowie verbindliche und regelmäßige Verfügungszeiten für die gemeinsame Angebotsvor- und -nachbereitung geregelt werden.
    - Bildungsprogrammatisch sollten relevante Ergebnisse der Ganztagserschulbegleitforschung im Angebot reflektiert und umgesetzt werden: Demnach sollten Ganztagsangebote unter anderem folgende Merkmale aufweisen (vgl. Das Konsortium der StEG 2015: 32):
      - ✓ subjektive Freiwilligkeit der Angebotsteilnahme
      - ✓ hoher Kontrast der pädagogischen Gestaltung, auch bei unterrichtsnahen Angeboten (z. B. Hausaufgabenbetreuung): Qualitätskriterien sind u. a. die Partizipation an der Angebotsgestaltung, eine über die Schülerrolle hinausgehende subjektive Anerkennung durch die Angebotsdurchführenden, eine effektive Zeitnutzung und die Autonomieunterstützung
      - ✓ schüleraktivierende Angebotsgestaltung
- Pädagogische Qualität im Ganztag muss sowohl lernpsychologische Befunde als auch genuine Arbeitsprinzipien von Jugendarbeit und -bildung reflektieren und zusammenbringen. Und dies

unabhängig davon, ob das Angebot von Lehrkräften und/oder pädagogischen Fachkräften durchgeführt wird. Es wird deutlich, dass diese erweiterten Qualitätskriterien den institutionellen Rahmen von Schule überschreiten und die Kernkompetenzen nonformaler Bildungsanbieter adressieren. Schon allein daraus resultiert die Agenda einer Öffnung von (Ganztags-)Schule im Sinne von Ganztagsbildung. Zugleich stehen diese Qualitätskriterien in einem Spannungsverhältnis zum wünschenswerten Grad an Verbindlichkeit im Ganzttag. Es ist darauf zu achten, dass aus diesem Spannungsverhältnis keine ideologisch geprägte Unvereinbarkeit wird und hierfür kontextangepasste, produktive Lösungen vor Ort gefunden werden.

- Sozialräumliche Gestaltungsdimension<sup>5</sup>: Aus der kommunalen Perspektive gedacht, geht es bei der Sozialraumorientierung nicht darum, wie im Ganzttag die für Schüler sozial bedeutungsvollen Orte und Kontexte in die Angebotsgestaltung einbezogen werden. Vielmehr geht es darum, inwiefern Schule selbst zu einem bedeutungsvollen sozialen Knotenpunkt im Quartier – also zu einem *für die Umgebung* sozial bedeutungsvollen Ort – werden kann (und dies auch unabhängig vom Schuleinzugsbereich). Die *Schulgemeinde* kann dabei für das Quartier eine sozial stabilisierende Funktion übernehmen: Elterncafés, Bereitstellung räumlicher Nutzungsmöglichkeiten für Vereine und Initiativen im Quartier, Beteiligung von Schule an Sozialraumkonferenzen und Unterstützung von Gemeinwesenarbeit (etwa über die Schulsozialarbeit) sind nur einige der Gestaltungsoptionen. Psychosoziale Beratung kann durch feste Sprechstunden von Erziehungsberatungsstellen an der Schule angeboten werden und erfahrene Fachkräfte aus der Kinder- und Jugendhilfe können zu festen Präsenzzeiten (etwa im Elterncafé) niedrigschwellige Clearingfunktionen für Unterstützung suchende Eltern anbieten. All dies gelingt auch in herkömmlichen Halbtagsschulen, aber die *Zeit für mehr*<sup>6</sup> kann und sollte im Ganzttag eben nicht nur für die Aneinanderreihung von Unterricht und Angebotssegmenten genutzt werden, sondern auch für eine aktive Elternarbeit und die Implementierung einer Pädagogik der Vielfalt, in deren Kontext auch passgenaue Unterstützung für Kinder mit besonderen Bedarfen (Inklusion) Platz findet. Als *sozialräumlich* ist diese Öffnung von Schule nach der hier vorgeschlagenen Terminologie insoweit zu verstehen, wie Schule sich selbst als Akteur im Quartier versteht. Die Blickrichtung lautet dabei nicht: „Wie können außerschulische Partner unsere Schule bei der Gestaltung des Ganztags unterstützen?“, sondern: „*Was kann Schule für die Menschen in unserem Quartier tun?*“ Dieser Sichtwechsel ist für eine Institution wie Schule, die sich historisch in Deutschland als quasi exterritorialer Ort verstanden hat, schwer nachzuvollziehen, was zum Beispiel für den angelsächsischen Raum mit seiner Tradition von *community education* (Buhren 1997) nicht gilt.

<sup>5</sup> Mit der kategorialen Unterscheidung zwischen *Produktionsnetzwerk* und *Sozialräumlichkeit* sollen in diesem Beitrag neuralgische Verkürzungen bei der Verwendung des Sozialraumbegriffs vermieden werden – letzterer wird nämlich häufig mit dem schulischen Nahraum identifiziert. Die implizite Annahme, dieser Nahraum sei zugleich eine relevante Lebenswelt der Kinder, kann aber nicht einmal für Grundschulen umstandslos gelten und wird für viele weiterführende Schulen völlig unplausibel. Schulen können daher im strengen Sinne nur insoweit als *Stadtteilschule* fungieren, wie sie sich in den Nahraum hinein vernetzen und dort zum Beispiel Funktionen als soziokulturelle Zentren übernehmen. Ob und inwieweit dieser Nahraum dann auch mit dem Wohnort und der Lebenswelt der Schüler kongruent ist, ist eine ganz andere Frage. Hinzu kommt: Da *Sozialraum* im konzeptionell anspruchsvollen Sinne das Ensemble subjektiv bedeutsamer Orte meint, lässt sich der Nahraum – gerade angesichts der hohen Bedeutung neuer Medien sowie des sich insbesondere für schulbildungsnahe Jugendliche per Mobilität schnell erweiternden geographischen Aktionsradius – ohnehin nicht mehr als vorrangig prägende Umgebung verstehen (vgl. Groos 2016).



Sollen Bildungslandschaften tatsächlich den Leitgedanken eines Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung im Wirkungsfeld Kommune realisieren, so muss es zu einem Einklang zwischen kommunaler Bildungsplanung, sozialräumlicher Netzwerkbildung und – vor allem! – zur integrierten pädagogischen Zusammenarbeit zwischen den Bildungsanbietern im Rahmen von Produktionsnetzwerken im Sinne von Einrichtungsverbänden kommen. Diese sind dabei *beteiligungorientiert* zu gestalten, sodass nicht nur die Bildungseinrichtungen, sondern auch Eltern, Familien, Kinder, Jugendliche und die Bevölkerung im Quartier als Adressaten von Bildungsförderung, Teilhabe und psychosozialer Unterstützung aktiv darin mitarbeiten können.

### Zwischenfazit

- Mit dem Leitbegriff Bildungslandschaft wird der Paradigmenwechsel von der Selbstbezüglichkeit der Gestaltung von Ganztagschule zu einer sich in den kommunalen Raum hinein dezentrierenden Ganztagsbildung markiert.
- Als grundwerte- und leitbildgetriebener Konsensbildungsprozess staatlicher, kommunaler und zivilgesellschaftlicher Akteure zielt die Gestaltung von Ganztagsbildung auf eine Verantwortungsgemeinschaft ab, die koordiniertes Handeln ohne flankierende Strukturreformen ermöglicht.
- Die dabei entstandenen, zumeist über ein Bildungsbüro koordinierten Netzwerkstrukturen erreichen ihre Ziele aber nur, wenn sie sich auch auf Sozialraum- und Einrichtungsebene als Produktionsnetzwerke formieren.

## III. Präventionsketten: Leitziel *Gelingendes Aufwachsen*

Ein kritisches Resümee des Entwicklungsstandes kommunaler Bildungslandschaften muss festhalten, dass diese sich bislang weder zu adressatenbezogenen *Beteiligungslandschaften*<sup>7</sup> entwickelt noch systematisch flächendeckend als multiprofessionell gestaltete *Produktionsnetzwerke* geerdet haben. Konzeptionell und terminologisch zerfällt der Fachdiskurs zusehends in einen institutions- und bildungsmanagement-fokussierten Strang<sup>8</sup> auf gesamtkommunaler Handlungsebene einerseits sowie einen sich auf die Vernetzung konkreter Einrichtungen im Quartier (Coelen, Heinrich und Million 2015: 117–200) konzentrierenden Strang andererseits. Letzterer wird dann teilweise mit dem Apostroph der *lokalen* Bildungslandschaft belegt und mitunter gar nicht mehr mit der gesamtkommunalen Netzwerk- und Planungsebene vermittelt gedacht.<sup>9</sup> Die Potenziale des Ganztags als Gelegenheitsstruktur zur Unterstützung gelingenden Aufwachsens können in diesen beiden konzeptionellen Verkürzungen aber nicht gehoben werden.

<sup>7</sup> Für einen knappen fachjournalistischen Überblick der einschlägigen Forschungsarbeiten des Autors vgl. BMBF 2010. Aufgegriffen wurden diese Ergebnisse unter anderem in der Forderung des „Bundesnetzwerks Kinder- und Jugendbeteiligung“ zur Weiterentwicklung von Bildungs- zu Beteiligungslandschaften (BundesNetzwerk Kinder und Jugendbeteiligung 2012).

<sup>8</sup> Als maßgeblich hierfür stehen die Programme „Lernen vor Ort“ (BMBF o. J.b) und „Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement“ (BMBF o. J.c).

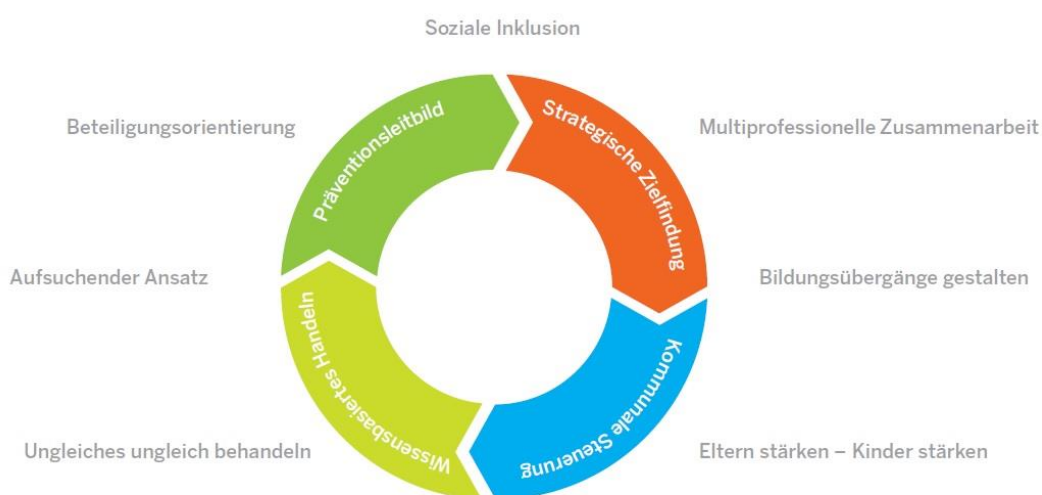
<sup>9</sup> Einen guten Überblick zur Forschungslage – mit Beiträgen aus beiden genannten Strängen – liefern die Sammelbände von Bleckmann und Durdel 2009, Bleckmann und Schmidt 2012 sowie Coelen Heinrich und Million 2015.

Dazu kommt, dass *gelingendes Aufwachsen* als Fokus kommunaler Daseinsvorsorge über ein erweitertes Bildungsverständnis programmatisch hinausreicht: Themen wie psychosoziale Versorgung und Hilfen zur Erziehung (HzE), Gesundheitsförderung und soziale Teilhabe werden bedeutsam und zum Beispiel – aber nicht ausschließlich – im Kontext der ökonomischen Armutsfolgenprävention bearbeitet. Die aus dem vorschulischen Bereich bekannte Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen zu *Familienzentren* mit einer Vielzahl von Unterstützungs- und Beratungsangeboten unmittelbar in der Einrichtung drängt sich dabei als Strukturmodell auch für den Grundschulbereich auf.<sup>10</sup> Und warum sollte die *Zeit für mehr* im schulischen Ganztag dann nicht auch über die Bildungsförderung hinaus für solche Unterstützungs- und Beratungssettings genutzt werden? Ebenso können Beratungsteams an Schulen unter Beteiligung der Kinder- und Jugendhilfe eingerichtet werden und veranlasste Hilfen zur Erziehung (HzE) mitgestalten. Schon seit 2001 fordert zum Beispiel das Bundesjugendkuratorium eine obligatorische individuelle Bildungsplanung im Kontext der HzE. Und auch über Einzelfälle hinaus können ambulante HzE-Settings als Gruppenangebote am Lern- und Lebensort Schule eingerichtet werden. Damit werden Potenziale des Ganztags als Gelegenheitsstruktur zur besonderen erzieherischen Förderung gehoben.

Unter dem Leitbegriff kommunal koordinierter *Präventionsketten* kann diese kommunale Gestaltungsperspektive konzeptionell reflektiert und handlungspraktisch umgesetzt werden. Im Rahmen der vom Land Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung durchgeführten Initiative *Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW sorgen vor* (KEKIZ) wurde in der vom Institut für Soziale Arbeit e.V. Münster (ISA) durchgeführten Praxisbegleitung unter Leitung des Autors dieses Beitrags ein entsprechender Qualitätsrahmen erarbeitet (KEKIZ o. J.b., S.1).

Abbildung 1: Der Qualitätskreislauf

## Der Qualitätskreislauf



<sup>10</sup> Vgl. das Modell „Familien im Mittelpunkt – Familiengrundschule Aachen“ (aachenerkinder.de o. J.) sowie die Empfehlungen der Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ (Bildungskonferenz 2011).

Folgende empirisch belastbare Präventionsstandards konnten herausgearbeitet werden:

#### **Präventionsleitbild**

- Prävention ist „Chefsache“
- Wertschätzende Einbeziehung von Fachpromotoren
- Verbindliche Prozessgestaltung der Leitbilderstellung/-aktualisierung
- Demokratische Legitimation des Leitbildes
- Verbindliche Implementierung durch Kontrakt

#### **Strategische Zielfindung**

- Verbindliche Definition von Zielen und Meilensteinen (bereichs- und trägerübergreifend)
- Entwicklung sinnvoller Verfahren zur Zielüberprüfung
- Verabschiedung eines kommunalen Aktionsplanes

#### **Kommunale Steuerung**

- Aufbau einer verlässlichen, kommunal abgestimmten und ggf. tiefengestaffelten Steuerungsstruktur
- Einsetzung einer handlungsfähigen, hauptamtlichen Netzwerkkoordination
- Etablierung einer auf Wertschätzung gegründeten, die Handlungslogiken und Zuständigkeiten der Akteure einbeziehenden Kommunikationsform
- Steuerungsverständnis: Am Qualitätsrahmen und kommunalen Bedingungen ausgerichtetes Austarieren normativer politischer Vorgaben mit den Feedbacks nachgeordneter Verwaltungsstellen sowie der Fachkräfteebene

#### **Wissensbasiertes Handeln**

- Entwicklung eines intersektoralen, inhaltlich begründeten und schlüssigen Konzepts zur Datengewinnung
- Aufbereitung der Daten in angemessener Auflösungstiefe zur bereichsübergreifenden Nutzung
- Verknüpfung kommunaler Fachplanungsprozesse zur Optimierung präventiver Angebots- und Netzwerkstrukturen
- Einbeziehung der Angebotsträger in die kommunale Qualitätsentwicklung („Gemeinsam besser werden!“)
- Formulierung fachlich ambitionierter und finanziell darstellbarer Handlungsszenarien zur Maßnahmenentwicklung

Legt man diesen Qualitätsrahmen (Abbildung 1) und die vorherigen Ausführungen zum Thema *Bildungslandschaften* übereinander, so werden viele gemeinsame Grundprinzipien – etwa im Hinblick auf träger- und bereichsübergreifende Steuerung, umfassende Beteiligungsorientierung, Lebenslagen- und Ungleichheitsbezug sowie auf ein breites Verständnis von Bildung bzw. gelingendes Aufwachsen – deutlich. Es ist daher aus kommunaler Koordinierungsperspektive darauf zu achten, dass beim Aufbau von Bildungslandschaften und Präventionsketten keine ineffizienten Parallelstrukturen entstehen und man zu einer Verfahrensintegration in den Ablauforganisationen gelangt. Das hierzu nötige Know-how in Sachen Netzwerkmanagement muss in vielen Kommunen aber erst noch aufgebaut werden.

Der hier skizzierte Qualitätsrahmen wird im Rahmen der KEKIZ-Landesinitiative mit mittlerweile 40 mitwirkenden Kommunen sukzessive weiterentwickelt und konkretisiert. In den kommenden Jahren entsteht so ein empirisch belastbares Qualitätshandbuch mit Handlungsempfehlungen für Kommunen.

## IV. Der Ganztag in der Präventionskette

Im Kontext gelingenden Aufwachsens geht es darum, den Ganztag prinzipiell neu zu denken – und zwar über die Betreuungsfunktion im Zielkorridor *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* und über schulzentriert verstandene Bildungsleistungen im Sinne der Steigerung von Fachleistungen hinaus:

- Aus Sicht der Kinder und Jugendlichen geht es um die Förderung allgemeiner personeller und sozialer Kompetenzen sowie um soziale Teilhabe und Partizipation.
- Aus Sicht der Kommune bietet sich die Chance, alle Kinder und Jugendlichen *aufsuchend* zu erreichen und Schule in lokale und sozialräumliche Bildungs- und Präventionsketten einzubeziehen.
- Aus Schulentwicklungsperspektive kann der Ganztag im Sinne der Schaffung eines *Hauses des Lernens* (Bildungskommission NRW 1995), der *Öffnung von Schule* sowie deren multiprofessioneller Weiterentwicklung in Kooperation mit dem im Ganztag tätigen pädagogischen Personals begriffen werden.

Dieser umfassende Gestaltungskontext wird derzeit in der Praxis aber noch kaum erkannt.

Im Bereich der Entwicklung von Kindertagesstätten ist ein entsprechender Ansatz unter der Bezeichnung *Familienzentren* bekannt. Soll dieser zielführende Gestaltungsansatz auf Schule übertragen werden, so wird dies allerdings nicht einseitig auf Kosten der Kinder- und Jugendhilfe und anderer nonformaler Bildungsanbieter geschehen können. Das Schulsystem selbst muss hier künftig einen nennenswerten Beitrag leisten und Ressourcen zur Verfügung stellen! Und es muss dabei einen Paradigmenwechsel bewältigen, der seiner gesamten historischen Verfasstheit im deutschsprachigen Raum entgegensteht:

- Schule kindfähig anstatt Kinder einseitig schulfähig machen.
- Als Schule einen eigenständigen Beitrag zum lokalen und kommunalen Gemeinwesen leisten anstatt kommunale Ressourcen und außerschulische Partner einseitig schul- und unterrichtsunterstützend in Dienst nehmen zu wollen.

Da – einem alten Spruch zufolge – Schule als System sich langsamer verändert als die Institution Kirche, erfordert dieser Sichtwechsel erhebliche Anstrengungen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, intensive Überzeugungsarbeit durch das schulaufsichtliche System und am Ende des Tages vermutlich auch ganz einfach einen Generationswechsel auf der Schulleitungsebene und in den Kollegien. Unterstützt werden kann der Prozess durch spezifische Ansätze der Schulprofilbildung im Kontext von Schulentwicklung. So können zum Beispiel im Rahmen des neuen Bundespräventionsgesetzes Krankenkassen im *Setting Schule* verstärkt tätig werden, was mit einer Profilbildung hin zur *gesunden Schule* (vgl. Leuphana Universität Lüneburg o. J.) einhergehen kann.

Mit dem Begriff *Ganztagsbildung* wird dieser Gestaltungskontext zumindest ansatzweise fachpolitisch adressiert, wobei die Integration in kommunal koordinierte Präventionsketten in der Regel auch hierbei noch nicht reflektiert wird. Voraussetzung eines solchen Umdenkens und Umsteuerns ist, dass

- die Verantwortung für Bildungs- und Freizeitangebote nicht mehr ausschließlich bei der Schulleitung liegt;
- Aktivitäten schul- und altersgruppenübergreifend strukturiert werden und in verstärktem Umfang auch in außerschulischen Settings stattfinden;
- Kinder und Jugendliche klassen-, alters- und schulübergreifende Kontakte knüpfen, gemeinsam Projekte mit Ernstcharakter und realer Verantwortungsübernahme durchführen sowie im Zusammenwirken mit Erwachsenen intergenerationell konstituierte Lernerfahrungen (Betriebspraktika, Service Learning etc.) sammeln können.

Eine so verstandene Ganztagsbildung würde überdies neue Verknüpfungen zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten hervorbringen, zum Beispiel durch Anknüpfen letzterer an einen fächerübergreifenden Projektunterricht jenseits des 45-Minuten-Taktes und durch die Integration außerschulischer Bildungsanbieter in die Unterrichtsgestaltung.

Wichtig wäre es, all diese pädagogischen und netzwerkorientierten Aktivitäten im Wirkungsfeld Kommune zu bündeln, kleinräumig im Sozialraum *tiefenzustaffeln* (z. B. per Integration in den Kontext von Sozialraumkonferenzen und kommunalem Bildungsmanagement) und im Sinne einer staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft gemeinsam zu steuern.

So notwendig übergreifende Strukturreformen für den nachhaltigen Erfolg dieser auf Ganztagsbildung gegründeten lokalen Bildungslandschaften und kommunalen Präventionsketten auch sind – die Forderung nach einem großflächigen Einsatz von Ressourcen des Schulsystems zur Umgestaltung von Schulen in Familienzentren wurde bereits angesprochen – so wenig kann die kommunal koordinierte Umsetzung des strategischen Ziels der Beförderung eines *gelingenden Aufwachsens* warten! Gefordert sind deshalb *integrierte Handlungskonzepte* auf kommunaler, sozialräumlicher und Einrichtungsebene, in denen die Bildungs- und Präventionskette datengestützt und georeferenziert kleinräumig abgebildet, ungleiche Lebenslagen indikatorgestützt identifiziert und im Kontext kommunaler Qualitätszirkel und einer bereichs- und trägerübergreifend abgestimmten Fachplanung Nutzungskonzepte entwickelt und implementiert werden. Ein wichtiger Player ist dabei die Raum- und Stadtentwicklungsplanung, die verstärkt den Übergang von *Investitionen in Beton* zu *Investitionen in Menschen* zu leisten hat. Eine intelligente Verknüpfung von Jugendhilfe-, integrierter Sozial-, Gesundheits-, einer auch qualitativ konzipierten Schulentwicklungs-, sowie einer Stadtentwicklungs- und Quartiersplanung kann erhebliche Synergieeffekte heben und einige durch die chronische Unterfinanzierung des Ganztags entstehende Systemprobleme zumindest ansatzweise kompensieren.

## V. Handlungsempfehlungen für Kommunen

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass das Potenzial des Ganztags im Kontext kommunaler Daseinsvorsorge bislang nur ansatzweise genutzt wird. Im Vorangegangenen konnte gezeigt werden, dass die Fachdiskurse um Ganztagsbildung, kommunale Bildungslandschaften und Präventionsketten einen breiten konzeptionellen Fundus bereitstellen, der vielerorts auch bereits mit Beispielen guter Praxis untermauert ist (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH o. J.; KEKIZ o. J.: Praxisdatenbank).

**Erste Handlungsempfehlung:**

Ein integriertes kommunales Handlungskonzept für gelingendes Aufwachsen formulieren!

Kommunal nachzuvollziehen wäre zunächst jener fachdiskursive Sichtwechsel, der im Vorangegangenen mit dem Terminus *dezentrierte Ganztagsbildung* (Stolz 2006) markiert wurde. Für die kommunalen Entscheidungsträger und Planungsverantwortlichen bedeutet dies, dass sie eine mehrfache Kontexterweiterung vornehmen müssen:

- von der Beschränkung der Kommune auf die Rolle als Sachaufwandsträger im Rahmen der Schulverwaltung zu einem – auch qualitative Schulentwicklungsplanung betreibenden – Bildungsakteur;
- von getrennten kommunalen Detailplanungsprozessen zur kommunalen Bildungsplanung mit dem Kernstück einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung zur Evidenzbasierung der Bildungslandschaftsgestaltung;
- von der kommunalen Bildungsplanung zu einem integrierten Handlungskonzept für gelingendes Aufwachsen, unter Einbezug einer integrierten Sozialplanung, Gesundheitsberichtserstattung und Stadtentwicklungsplanung als Kernelementen einer kommunal koordinierten Präventionskette.

Erst in diesem multidimensionalen Gestaltungskontext kann das volle Potenzial dezentrierter Ganztagsbildung im Rahmen des Kernauftrags kommunaler Daseinsvorsorge erkannt und ausgeschöpft werden. Mit der Leitformel *gelingendes Aufwachsen* wird dabei gesichert, dass Ganztagsbildung *vom Kind her gedacht* wird und sich nicht in den Niederungen der Schnittstellenoptimierung zwischen Institutionen (vor allem Jugendhilfe und Schule) erschöpft. Nur in diesem Grundwertekontext entsteht dann auch eine belastbare *staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft*.

**Zweite Handlungsempfehlung:**

Ganztagsbildung als Produktionsnetzwerk im Sozialraum flächendeckend entwickeln!

Ist die beschriebene Kontexterweiterung erst einmal durchgängig verstanden – und wurden entsprechend veränderte netzwerk- und linienförmige Aufbau- und Ablauforganisationen mit zivilgesellschaftlicher Beteiligung implementiert –, so wird es zur zentralen Herausforderung, multiprofessionell und träger- sowie einrichtungsübergreifend betriebene *Produktionsnetzwerke* auf Sozialraum- und Quartiersebene zu schaffen. Im Hinblick auf den Ganztag bieten sich dabei unter anderem folgende, bislang noch kaum genutzte Gestaltungsperspektiven an:

- Schaffung und logistische Koordinierung nahräumlicher, schul- und schulformübergreifender Ganztagsangebote zwecks besserer sozialer (und altersmäßiger) Durchmischung der Settings unter Berücksichtigung der Nutzung außerschulischer Lernorte (vgl. Meinecke, Schalkhaußer und Täubig 2009).
- Weiterentwicklung von Ganztagschulen zu multiprofessionell betriebenen Familienzentren (analog dem entsprechenden Kindertagesstättenmodell) mit nahräumlicher Öffnung von Beratungsangeboten – ohne Beschränkung auf die Familien der eigenen Schülerschaft.

- Nutzung des Ganztags zur Implementierung ambulanter Hilfen zur Erziehung, Schaffung von Pool-Lösungen im Rahmen der Eingliederungshilfen (lt. § 35a SGB VIII und § 54 SGB XII) und individueller Förderung im Gestaltungsfeld Schulinklusion (vgl. Bildungskonferenz 2011: 11).

**Dritte Handlungsempfehlung:**

Ganztags**bildung** als kommunale Aufgabe akzentuieren, an der Schule mitwirkt, die sie aber nicht alleine steuert. Dieser Gestaltungskontext ist also von der weiterhin primär schulisch zu verantwortenden Ganztags**schul**entwicklung zu unterscheiden.

Wie im Vorangegangenen gezeigt wurde, liegen die Potenziale des Ganztags zur Schaffung von mehr Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit nicht primär in der kompensatorischen Förderung von Fachleistungen, sondern im Bereich der Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen. Diese Kompetenzvermittlung markiert aber eher den *Markenkern* der kommunal verantworteten Kinder- und Jugendhilfe sowie weiterer (zum Teil ebenfalls kommunaler) Akteure im Bereich nonformaler Bildung als den von Schule. Ganztagsbildung ist daher künftig als genuin kommunale Aufgabe zu akzentuieren, an der Schule *mitwirkt*, die sie aber nicht alleine steuert. Diese Akzentverschiebung wird ordnungspolitisch sicherlich nicht umgesetzt, kann aber in der kommunalen Bildungslandschaft sukzessive – und im konkreten Fall im Konsens mit Schule – vorgenommen werden, insofern das entsprechende Arrangement vom Partner Schule als handlungsentlastend wahrgenommen wird. Dafür muss Kommune aber auch in die Verantwortung gehen, Strukturen schaffen und infrastrukturbezogene, integrierte Handlungskonzepte entwickeln! Der Ganztag ist zu wichtig, um ihn allein dem System Schule zu überlassen!

## VI. Fazit

Ganztag ist mehr als Schule! Und Ganztag ist auch mehr als Bildung! Die zur Verfügung stehende *Zeit für mehr* ist sinnvoll zur Unterstützung eines gelingenden Aufwachsens zu nutzen. Wenn insbesondere der Kontrast von Ganztagsangeboten zu Unterrichtsettings sowie die fachübergreifende Kompetenz- und allgemeine Persönlichkeitsentwicklung das Potenzial des Ganztags ausmachen, dann gilt es, dieses auch zu nutzen. Die unterrichtsnahe Gestaltung von Ganztagschule im Rahmen der verkürzten Gymnasialzeit (G8) entspricht demnach genau nicht dem Modell, an dem sich Ganztagsbildung orientieren sollte. Und die Betreuungsfunktion des Ganztags im Zielkorridor *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* sollte nur eine Randbedingung (etwa im Hinblick auf Angebotszeiten) darstellen. Die Chance zu mehr Bildungsgerechtigkeit durch Ganztag liegt vielmehr darin, die sozial häufig eher selektiv mittelschichtorientiert genutzten nonformalen Bildungsangebote *aufsuchend* dort zu platzieren, wo praktisch alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden: im Kontext von Schule! Und das Gleiche gilt für eine aufsuchende Elternberatung und Elternbildung.

Gefordert ist ein integriertes, kommunal koordiniertes Handlungskonzept, das Schule und Ganztag in das Gemeinwesen einbettet und auf diese Weise gelingendes Aufwachsen in einem umfassenden Sinne prägt. Primär schul- und unterrichtsbezogene Funktionen und Qualitätsdimensionen des Ganztags werden dabei nicht negiert, spielen aber für den Horizont kommunaler Daseinsvorsorge keine

ausschlaggebende Rolle. Ganztags*schulische* Qualitätsrahmen bleiben demnach unberührt und werden in ihrer Relevanz auch nicht in Frage gestellt. Natürlich gibt es Überschneidungsbereiche, da auch schulzentrierte Qualitätsrahmen Themen wie *Elternarbeit* und sozialräumliche *Öffnung von Schule* thematisieren. Methodisch beziehen letztere sich dabei aber vornehmlich auf die Selbstbezüglichkeit von Schule (Schulentwicklungsperspektive). Auch das für die Ganztags*schulentwicklung* wichtige Thema der Rhythmisierung ist für die Perspektive dezentrierter Ganztags*bildung* von deutlich geringerer Bedeutung.

Aus kommunaler Perspektive zeigt man sich angesichts einer Ausweitung des schulischen Ganztags mitunter besorgt, was die Zukunft der kommunalen und zivilgesellschaftlichen Jugendarbeits-, Vereins- und Jugendbildungsinfrastrukturen angeht. Das Paradigma einer dezentrierten, kommunal vernetzten Ganztagsbildung setzt sich diesen Befürchtungen nicht in gleicher Weise aus, da sich das Bildungsgeschehen in diesem Szenario nicht mehr in den institutionellen Grenzen von Schule als System vollzöge und man im Gegenteil nun Schule im Sinne eines aufsuchenden Ansatzes nutzen könnte, um im Prinzip alle Kinder und Jugendlichen mit den eigenen Angeboten zu erreichen und sozial weniger selektiv zu agieren.

Kommunal koordinierte Netzwerke zur Förderung gelingenden Aufwachsens – ob nun mit Fokus *Bildungslandschaft* oder *Präventionskette* – verstehen sich selbst nicht als Vorgriff auf eine ordnungspolitische Neuvermessung der Handlungsfelder öffentlich verantworteter Bildung, Erziehung, Betreuung, psychosozialer Versorgung und Gesundheitsförderung. Sie sind vielmehr pragmatische, konsensorientierte Gebilde und Strategien, die genau das Fehlen eines solchen Entwurfs markieren und dies im Sinne der Adressaten bestmöglich zu kompensieren suchen. Insoweit es künftig gelingt, ihre netzwerkförmigen Aufbau- und Ablauforganisationen im Sinne des hier skizzierten Qualitätsrahmens zu systematisieren und zu stabilisieren, haben sie durchaus das Potenzial, die mitunter weit auseinanderdriftenden Förder- und Unterstützungssysteme regelhaft zueinander in Beziehung zu setzen und damit das Feld für ein Gelingen künftiger übergreifender Strukturreformen zu bereiten. Denn ob diese greifen können, entscheidet sich nicht auf Bundes- und Länderebene, sondern im Wirkungsfeld Kommune, in den Sozialräumen und natürlich in den Schulen und Einrichtungen selbst.



## VII. Quellen- und Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012). Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand. Gütersloh.
- Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung, Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung — Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. München.
- Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen“ (2011). „Ganztag weiterentwickeln“.  
[https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Empfehlungen\\_Individuelle\\_Foerderung.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Bildungskonferenz/Empfehlungen_Individuelle_Foerderung.pdf) (Download 19.4.2017).
- Bildungslandschaft Altstadt Nord (o. J.). „Studienhaus: Workshop zur Ausstattung“. <http://www.ban-koeln.de/tag/padagogische-architektur/> (Download 19.4.2017).
- Bleckmann, Peter, und Anja Durdel (Hrsg.) (2009). Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen. Wiesbaden.
- Bleckmann, Peter, und Volker Schmidt (Hrsg.) (2012). Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden.
- Buhren, Claus G. (1997). Community Education (= Lernen für Europa; 4). Münster und New York: Waxmann.
- Bundesjugendkuratorium (BJK), Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002). „Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte“. Bonn.  
<https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2002/Leipziger%20Thesen2002.pdf> (Download 27.5.2017).
- Bund und Länder (o. J.). „Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ 2003–2007“. [http://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Programme-2007-2014/Weiterbildung-Qualifizierung/2008\\_08\\_26-Verwaltungsvereinbarung%20IZBB.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](http://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Programme-2007-2014/Weiterbildung-Qualifizierung/2008_08_26-Verwaltungsvereinbarung%20IZBB.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Download 19.4.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010). „Lokale Bildungslandschaften: Zwischen nachholender Modernisierung und Innovation“. <https://www.ganztagsschulen.org/de/3721.php> (Download 19.4.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.a.): „Das Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZZB)“. <http://www.ganztagsschulen.org/de/868.php> (Download 19.4.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.b.). „Das Förderprogramm ‚Lernen vor Ort‘“. <http://www.lernen-vor-ort.info/> (Download 19.4.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.c.). „Gemeinsam kommunale Bildungslandschaften gestalten“. <http://www.transferinitiative.de/> (Download 19.4.2017).

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Zwoelfter\\_Kinder-und\\_Jugendbericht.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Zwoelfter_Kinder-und_Jugendbericht.pdf) (Download 19.4.2017).
- BundesNetzwerk Kinder- und Jugendbeteiligung (2012): „Bildungslandschaften zu Beteiligungslandschaften!“. Weimarer Erklärung des BundesNetzwerks Kinder- und Jugendbeteiligung einstimmig verabschiedet in Weimar am 17. März 2012“. [http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/BundesNetzwerk/Positionspapier\\_Bildungslandschaften\\_als\\_Beteiligungslandschaften.pdf](http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/BundesNetzwerk/Positionspapier_Bildungslandschaften_als_Beteiligungslandschaften.pdf) (Download 19.4.2017).
- Coelen, Thomas, und Hans-Uwe Otto (Hrsg.) (2008). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.
- Coelen, Thomas, Anna Juliane Heinrich und Angela Million (Hrsg.) (2015). Stadtbaustein Bildung. Wiesbaden.
- Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2015). Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. [http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG\\_Brosch\\_FINAL.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf) (Download 19.4.2017).
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (o. J.). „Lokale Beispiele aus der Praxis“. <http://www.lokale-bildungslandschaften.de/lokale-beispiele-aus-der-praxis.html>. (Download 19.4.2017).
- Deutscher Städtetag (2007). „Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses ‚Bildung in der Stadt‘ am 22./23. November 2007“. [http://www.kommunalwiki.boell.de/images/9/95/Aachener\\_Erklärung.pdf](http://www.kommunalwiki.boell.de/images/9/95/Aachener_Erklärung.pdf) (Download 19.4.2017).
- Deutscher Städtetag (2012). „Bildung gemeinsam verantworten. Münchner Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses ‚Bildung gemeinsam verantworten‘ am 8./9. November 2012“. [http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner\\_erklaerung\\_2012\\_final.pdf](http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/muenchner_erklaerung_2012_final.pdf) (Download 19.4.2017).
- Ein Quadratkilometer Bildung (o. J.). <http://www.ein-quadratkilometer-bildung.org/> (Download 19.4.2017).
- aachenerkinder.de (o. J.). „Familien im Mittelpunkt – Familiengrundschule Aachen“. <https://aachenerkinder.de/familien-im-mittelpunkt-familiengrundschule-aachen/> (Download 19.4.2017).
- Fischer, Natalie, Falk Radisch, Désirée Theis und Ivo Züchner (2012). „Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion“. [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer\\_etal\\_2012\\_Qualitaet\\_von\\_GTS.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer_etal_2012_Qualitaet_von_GTS.pdf) (Download 19.4.2017).
- Groos, Thomas (2016). Gleich und gleich gesellt sich gern. Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“. Werkstattbericht. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gleich-und-gleich-gesellt-sich-gern/> (Download 19.4.2017).

KEKIZ (o. J.a.). „Kein Kind zurücklassen! Für ganz Nordrhein-Westfalen“. <http://www.kein-kind-zuruecklassen.de/> (Download 19.4.2017). (Praxisdatenbank: <http://www.kein-kind-zuruecklassen.de/praxis/praxisdatenbank.html>, Download 19.4.2017).

KEKIZ (o.J.b.): Der Qualitätsrahmen zum Aufbau einer Präventionskette. [http://www.kein-kind-zuruecklassen.de/fileadmin/user\\_upload/Praxishandreichungen/Qualitaetsrahmen\\_Kein\\_Kind\\_zuruecklassen\\_web.pdf](http://www.kein-kind-zuruecklassen.de/fileadmin/user_upload/Praxishandreichungen/Qualitaetsrahmen_Kein_Kind_zuruecklassen_web.pdf)

Leuphana Universität Lüneburg (Hrsg.) (o. J.). „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“. <http://www.schulen-entwickeln.de/> (Download 19.4.2017).

Meinecke, Annika, Sofie Schalkhaußer und Vicki Täubig (2009): „Stadtteil und Schule“-Netzwerke in der ‚lokalen Bildungslandschaft‘“ Lübeck. Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Hrsg. Nils Berkemeyer, Harm Küper, Veronica Manitius und Kathrin Muthing. Münster. 149–162.

Schalkhaußer, Sofie, und Franziska Thomas (2011). Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Hrsg. Deutsches Jugendinstitut (DJI). München. [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/2011\\_06\\_08\\_Lokale\\_Bildungslandschaften\\_in\\_Kooperation\\_von\\_Jugendhilfe\\_und\\_Schule.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/2011_06_08_Lokale_Bildungslandschaften_in_Kooperation_von_Jugendhilfe_und_Schule.pdf) (Download 10.4.2017).

Stolz, Heinz-Jürgen (2006). „Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte“. Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Hrsg. Hans-Uwe Otto und Jürgen Oelkers. München. 114-130.