

Stolz, Heinz-Jürgen

Ganztagsbildung im lokalen Raum. Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe

Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 281-288



Quellenangabe/ Reference:

Stolz, Heinz-Jürgen: Ganztagsbildung im lokalen Raum. Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe - In: Die Deutsche Schule 100 (2008) 3, S. 281-288 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272575 - DOI: 10.25656/01:27257

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272575>

<https://doi.org/10.25656/01:27257>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Heinz-Jürgen Stolz

Ganztagsbildung im lokalen Raum

Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe

All-day Education on a Local Level.

Prospects for Youth Welfare Service.

Neben Schule ist die Kinder- und Jugendhilfe die zweite große, öffentlich verantwortete Bildungsinstitution. Ihr Kernauftrag besteht in der Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen. Da diese einen wachsenden Anteil ihres Alltags in der Schule verbringen und der Schulerfolg maßgeblich über die subjektiven Lebenschancen entscheidet, muss Kinder- und Jugendhilfe künftig systembezogen und lokal vernetzt mit Schule kooperieren.

Schlüsselwörter: Ganztagsbildung, Ganztagschule, Kinder- und Jugendhilfe, Lokale Bildungslandschaft

Besides schools, youth welfare service is the second large public educational institution. Its main duty is improving the living conditions of children and adolescents. These spend the bigger part of their everyday life in school, and success in school is decisive for the subjective opportunities in life. Hence, youth welfare service will have to cooperate with schools in local networks in the future.

Keywords: All-day Education, All-day Schooling, Youth Welfare Service, Local Educational Landscapes

1. Bildung im Fachdiskurs der Kinder- und Jugendhilfe

Der folgende Beitrag basiert auf Kernaussagen des 12. Kinder- und Jugendberichtes der Bundesregierung (12. KJB) unter der Perspektive einer lokal verantworteten Ganztagsbildung:

Die Einzelschulen wie auch das Schulsystem als Ganzes sind, so die in diesem Beitrag vertretene These, mit der Gestaltung anspruchsvoller Ganztagsangebote auf Dauer überfordert. Es bedarf perspektivisch einer Transformation von Ganztagschule in eine lokal verantwortete Ganztagsbildung.

Mit den „Leipziger Thesen“ (Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) positionierten sich schon im Jahre 2002 wichtige meinungsbildende Akteure aus dem Feld der *Kinder- und Jugendhilfe* gemeinsam in Richtung eines erweiterten Bildungsbegriffs und forderten einen Ausbau von Ganztagsangeboten. „Bildung ist mehr als Schule“ war eine wichtige These dieses Positionspapiers, in dem vor allem die Bildungsleistungen der *Kinder- und Jugendhilfe* diskutiert wurden. Hervorgehoben wurde insbesondere das fachpolitische Leitziel des Abbaus herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung.

In der Folge wurde vor allem im 12. KJB mit dem Titel „Bildung vor und neben der Schule“ (Bundesministerium 2005) das veränderte Selbstverständnis der *Kinder- und Jugendhilfe* mit der Reklamierung einer eigenständigen – mehr als nur schulergänzenden – Bildungsaufgabe manifest. Der Bericht geht davon aus, dass Bildung als „umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt“ (31) zu verstehen ist.

Kompetenzen werden als historisch-spezifisch zu beschreibende Potenziale gefasst, die sozusagen den Subjekten nicht stärker zugerechnet werden können als den sozialen und materiellen Lebens- und Lernumgebungen (in ihrer Funktion als Gelegenheitsstrukturen) selbst. *Bildung* und Kompetenzerwerb werden also mit den sich wandelnden Bedingungen von Lebensführung und Lebensbewältigung unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen verknüpft.

Von zentraler Bedeutung ist im Berichtskontext die bildungsbiographische Perspektive, der die Institutionenperspektive nachgeordnet wird. Institutionen lassen sich somit daran messen, welchen gesellschaftlichen Beitrag sie zur gelingenden subjektiven Lebensführung und Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen leisten. Institutionen bezogene Fragestellungen kommen im 12. KJB hingegen immer dann in den Vordergrund, wenn es darum geht, die systembezogene Verknüpfung unterschiedlicher Bildungsanbieter im Sinne der Gestaltung „lokaler Bildungslandschaften“ zu fordern. Hier ist die seit dem gemeinsamen Beschluss von Jugend- und Kultusministerkonferenz der Länder (Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz 2004) gängige fachpolitische Leitlinie der „Schaffung eines Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ als Bezugspunkt zu nennen.

Bevor die Agenda der Gestaltung lokaler Bildungslandschaften skizziert wird, sollen im Folgenden zunächst die für die *Kinder- und Jugendhilfe* insgesamt maßgebenden kategorialen Grundlagen des 12. KJB als dem für diese Institution derzeit wichtigsten Berichtswerk umrissen werden.

2. Konzeptionelle Grundlagen des 12. KJB

Der Bericht unterscheidet analytisch zwischen *Bildungsorten* und *Lernwelten*. *Bildungsorte* sind dabei als lokalisierbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag definiert (z.B. Schule oder Jugendhilfeeinrichtungen), während *Lernwelten* als zeitlich und räumlich nicht in dieser Weise eingrenzbar und nicht mit einem Bildungsauftrag versehene Gelegenheitsstrukturen gelten (z.B. Gruppen von Gleichaltrigen, Medien, Jobs). *Bildungsorte* gelten aufgrund ihres Bildungsauftrags als *formale Settings*, *Lernwelten* als *non-formale Settings* von Bildung.

Bildungsorte und *Lernwelten* lassen sich als Settings keinesfalls im 1:1-Verhältnis auf die in ihrem Rahmen stattfindenden *Bildungsprozesse* abbilden; letztere werden auf einem Kontinuum von gänzlich formell bis gänzlich informell strukturierten Prozessen angeordnet. Mit dieser analytischen Figur lassen sich z.B. auch informelle Bildungsprozesse in formalen Bildungssettings (wie z.B. in der Schule)

ebenso thematisieren wie umgekehrt formelle Bildungsprozesse in non-formal strukturierten Lernwelten (z.B. häusliches ‚Selbstlernen‘ mit Lernprogrammen auf CD-ROM). Solche informellen Lernprozesse sind in der Regel über individuelle Interessen gesteuert, „meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d.h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“ (96).

Als *Bildungsmodalität* wird die spezifische Art und Weise der Verknüpfung von *Bildungsprozessen* und *Bildungssettings* bezeichnet. Kompetenzen gelten nicht als anthropologische Konstanten, sondern bleiben in ihrer Definition abhängig von konkreten gesellschaftlichen Konstellationen und werden institutionsunabhängig über bildungsbiographische Weltbezüge (instrumentell, kulturell, sozial und personal) systematisiert.

Kulturelle Kompetenz bezeichnet die „sprachlich-symbolische Fähigkeit, das akkumulierte kulturelle Wissen, das ‚kulturelle Erbe‘ anzueignen, die Welt mittels Sprache sinnhaft zu erschließen, zu deuten, zu verstehen, sich in ihr zu bewegen“ (87).

Instrumentelle Kompetenz wird als die „objektbezogene Fähigkeit“ verstanden, „die naturwissenschaftlich erschlossene Welt der Natur und der Materie sowie die technisch hergestellte Welt der Waren, Produkte und Werkzeuge in ihren inneren Zusammenhängen zu erklären, mit ihnen umzugehen und sich in der äußeren Welt der Natur und der stofflichen Dinge zu bewegen“ (ebd.).

Soziale Kompetenz meint die „intersubjektiv-kommunikative Fähigkeit, die soziale Außenwelt wahrzunehmen, sich mit anderen handelnd auseinander zu setzen und an der sozialen Welt teilzuhaben sowie an der Gestaltung des Gemeinwesens mitzuwirken“ (ebd.).

Personale Kompetenz umfasst die „ästhetisch-expressive Fähigkeit, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich als Person einzubringen, mit sich und seiner mentalen und emotionalen Innenwelt umzugehen, sich selbst als Eigenheit wahrzunehmen und mit der eigenen Körperlichkeit, Emotionalität und Gedanken- sowie Gefühlswelt klarzukommen“ (ebd.).

Bildungsrelevante Institutionen haben kein Monopol auf die Vermittlung dieser Kompetenzdimensionen, es bilden sich durch die gesellschaftliche Differenzierung allerdings institutionelle Schwerpunkte der Kompetenzvermittlung heraus. Was die *Kinder- und Jugendhilfe* betrifft, so wird die Aufmerksamkeit vor allen Dingen auf ihre Funktion bei der Vermittlung personaler und sozialer Kompetenzen gelegt.

3. Abschied vom idealistischen Bildungsverständnis

Bildung ist im Kontext des 12. KJB „in einem nicht emphatischen Sinne die Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung. (...) Dazu gehört (...) als Bildungsziel die Fähigkeit zu einer eigenständigen öko-

nomischen Existenzsicherung genauso wie die Fähigkeit zur Aufnahme einer Partnerschaft und zur Gründung einer Familie sowie die allgemeine Fähigkeit zur alltäglichen Lebensführung.“ Daneben „umfasst das Bildungsziel auch die Fähigkeit zu politischer Mündigkeit, sozialer Verantwortung und demokratischer Teilhabe.“ (84)

Jenseits idealistischer Überhöhungen geht es bei dem hier gewählten Bildungsbegriff also um die Lebensbewältigung im Hier und Jetzt; und dies auch insofern in einem „nicht emphatischen Sinne“, als dieser Bildungsbegriff keine überzeitliche, globale Geltung beanspruchen kann. So passt beispielsweise der herangezogene Maßstab individueller Selbstregulationsfähigkeit bestens zu einer neoliberalen Humankapitaltheorie, welche jeden und jede zum ‚Unternehmer/-in seiner oder ihrer selbst‘ zu machen gedenkt; dieselbe Orientierung würde hingegen in einer zentralstaatlich verfassten Kommandowirtschaft als normabweichend stigmatisiert.

Ähnlich wie die aktuellen Schulleistungsvergleichsstudien schließt der 12. KJB damit an die Kapitalsortentheorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu an. Diese kann zeigen, dass schon die inhaltliche Bestimmung dessen, was eine Gesellschaft sozial gültig als „*Bildung*“ und „*Kompetenz*“ legitimiert, unaufhebbar mit der Reproduktion sozialer Schicht- und Milieuunterschiede verknüpft ist. Bildung setzt milieutypische Aneignungsstrategien und -inhalte differenziell gesellschaftlich ‚in Wert‘. Kompetenzvermittlung verliert in dieser Analyseperspektive somit ihren instrumentellen Neutralitätscharakter. Dies zeigen auch Auswertungen im Rahmen des DJI-Kinderpanels: „Die Befunde legen nahe, dass bei Kindern aus Milieus mit umfangreichen Kapitalressourcen von formalen Bildungsprozessen als Weiterführung des schon Bekannten lediglich an anderen Bildungsorten gesprochen werden kann. Hingegen lässt sich der Übergang zwischen formaler und informeller Bildung bei Kindern, die in Milieus mit geringer Kapitalausstattung aufwachsen, eher als Bruch mit den bekannten und bewährten Bildungspraktiken und -erfahrungen beschreiben.“ (Betz 2007, S. 181)

Aus diesem ernüchternden Befund folgt, dass herkunftsbedingte Benachteiligung eine gesellschaftliche Funktion und keineswegs eine zumindest prinzipiell aufhebbare Dysfunktion von Bildungsinstitutionen darstellt. So konnten beispielsweise auch Grundmann et al. (2006) in ihrer längsschnittlich angelegten Island-Studie zeigen, dass auch in diesem Land die ‚soziale Vererbung‘ gesellschaftlicher Klassenverhältnisse im Bildungssystem fortbesteht. Dennoch bleibt das Ziel der Lockerung des in Deutschland im internationalen Vergleich sehr straffen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf der politischen Agenda. Auch die im Folgenden diskutierten fachpolitischen Handlungs- und Vernetzungsstrategien müssen daher immer wieder darauf hin überprüft werden, inwiefern sie am Ende nicht noch zum weiteren Auseinanderklaffen der „Bildungsschere“ beitragen, indem sie zwar allen involvierten Kindern und Jugendlichen nützen, aber eben jenen mehr, die bereits auf ausreichende bildungsrelevante Ressourcen zurückgreifen können.

4. Lokal vernetzte Ganztagsbildung

Es gibt eine Reihe von fach- und ordnungspolitischen Leitzielen, die mit der integrierten Gestaltung „lokaler Bildungslandschaften“ verfolgt werden – und nicht alle haben viel mit Bildung zu tun.

- Kommunen betrachten eine gut ausgebaute Bildungsinfrastruktur als wichtigen Standortfaktor bei der Ansiedlung von Wirtschaftsunternehmen.
- Die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch ein dichtes Netz öffentlich verantworteter Kinderbetreuung gilt unter verschiedenen arbeitsmarkt-, sozial- und familienpolitischen Gesichtspunkten als wünschenswert.
- Der rasche demografische Wandel stellt viele Kommunen in ihrer Eigenschaft als Schul- und Jugendhilfeträger vor regional sehr unterschiedliche Aufgaben des Umbaus von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Als Stichworte seien hier nur der auf hohem Niveau steigende Anteil von (schulbildungsfernen) Familien mit Migrationshintergrund in vielen Großstädten oder auch der extreme Rückgang der Kinderzahlen in vielen der neuen Bundesländer genannt.
- Die Abkopplung einer größenordnungsmäßig relevanten Gruppe schulbildungsferner Jugendlicher von den formalen Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssystemen schafft nicht nur eine „Gerechtigkeitslücke“, sondern stellt auch eine konkrete Gefahr für den sozialen Zusammenhalt des (kommunalen) Gemeinwesens dar.

Die Mischung dieser und weiterer Motivlagen schafft vor Ort unterschiedliche Konstellationen des bildungsbezogenen Zusammenwirkens der Institutionen. Im Hinblick auf die expliziten Bildungsziele ruhen dabei viele Hoffnungen auf dem oben skizzierten erweiterten Bildungsverständnis. Auf der Basis einer umfassenden und inter-institutionell koordinierten individuellen Förderung aller Kinder und Jugendlichen soll es gelingen, die mitunter (selbst-)ethnisierten sozialen Milieugrenzen durchlässiger zu gestalten. Aber auch unabhängig vom Leitziel Bildungsgerechtigkeit geht es darum, durch die Umgestaltung des lokalen Raums zu einer anregenden Lern- und Lebensumgebung zu einer Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus, einschließlich der vor allem aus den Reihen der Wirtschaft geforderten Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit, zu gelangen.

Es wird deutlich, dass Bildungspolitik immer stärker als Gesellschaftspolitik gilt. Wo aber liegen künftige Potenziale der Gestaltung ganztägiger Bildung, Erziehung und Betreuung? Es bedarf – so die eingangs vertretene These – perspektivisch einer Transformation von Ganztagsschule in eine lokal verantwortete Ganztagsbildung, in der es (a) zu einzelschul- und auch schulformübergreifenden Angebotsgestaltungen kommt und in der (b) auch eigens zu zertifizierende Bildungsangebote außerschulischer Anbieter (Jugendhilfeeinrichtungen, Vereine, VHS etc.) integriert werden können, selbst dann, wenn diese nicht in Kooperation mit Schule gestaltet werden. Um hier die volle Breite auch außerschulischer Lernorte einbeziehen zu können, können und müssen

eine Reihe logistischer (z.B. Schüler/-innentransport) und rechtlicher (z.B. Aufsichtspflicht) Fragen in Form von Rahmenvereinbarungen auf lokaler Ebene gelöst werden.

Übersicht 1: Potenziale lokaler Steuerung

- *Synergieeffekte einzelschulischer Spezialisierung*: Wenn Schüler/-innen verschiedener Schulen im Nahraum Ganztagsangebote nutzen können, muss nicht jede Schule das volle Angebotsspektrum vorhalten, und es können anspruchsvollere, stärker spezialisierte Bildungssettings entwickelt werden;
- *Konzeptqualität durch Kooperation ‚auf Augenhöhe‘*: Durch lokale Steuerung (z.B. Jugendhilfe- und Schulausschuss; gemeinsame Steuergruppen; integrierte Jugendhilfe-/Schulentwicklungsplanung) können Schulen und Einzeleinrichtungen entlastet und kann das Angebotsspektrum deutlicher an übergeordneten (lokalen) fachpolitischen Zielen entlang entwickelt werden;
- *Qualitätsentwicklung*: Durch inter-institutionell getragene lokale Wirksamkeitsdialoge oder analoge Strukturen können die Bildungsleistungen von Ganztagsangeboten gezielt verbessert (und ggf. zertifiziert) werden;
- *Konstitution lokaler Bildungsnetze*: Über „regionale Bildungsbüros“ kann Ganztagsbildung in netzwerkförmig verbindlich geordneten, quartiers-, schul- und schulformübergreifenden sowie sozial stärker durchmischten Bildungssettings vorangebracht werden.

Nur insoweit es zu diesen fachpolitischen Perspektiven vor Ort zu einem Konsens kommt, lässt sich eine lokal vernetzte Ganztagsbildung institutionsübergreifend gestalten. Aus der laufenden Forschung am Deutschen Jugendinstitut¹ lassen sich dabei zur Zeit folgende Gelingensbedingungen stichwortartig benennen:

Übersicht 2: Gelingensbedingungen lokaler Steuerung

- *Partei- und institutionsübergreifender Konsens* zur Konstitution einer Agenda „lokaler Bildungspolitik“ als „Chef/-innensache“;
- *Verwaltungsreformerische Integrationsansätze*: Kommunales Dezernat ‚Jugend und Schule‘; Integration auf Ämter- bzw. Fachdienstebene; Integrierte Fachplanung;
- *Aushandlungs- und Partizipationskultur* (‚local governance‘): Maximierung partizipatorischer Elemente in der lokalen Fachplanung; adressatenbezogene Beteiligungskultur; Aushandlungskultur zwischen (regionalisiert arbeitender) staatlicher Schulaufsicht und kommunalen Gremien und Institutionen;
- *Integrierte kommunale Sozial- und Bildungsberichterstattung*: Entwicklung eines fachlich adäquaten Indikatorensystems (z.B. zur Entwicklung der Beteiligung bildungsferner Familien am Ganzttag, zum Schulabsentismus, zum

¹ Informationen zum Forschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Ganztagschule und Jugendhilfe“: URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=596>

Grad der sozialen Durchmischung von Bildungsmodalitäten im Ganzttag, zur Schullaufbahnsicherung);

- *Unterrichtsbezogene Schulentwicklung*: Koordinierte und evaluierbare Anstrengungen zur Unterrichtsveränderung (ggf. in Verzahnung zum Ganztagsangebot);
- *Inter-institutionell koordinierte Fortbildungsplanung*: ‚Tandem-Fortbildungen‘ für Praktiker/ -innen; Vertiefung des Wissens über den institutionellen Partner sowie Einblick in dessen Bildungs- und Erziehungsphilosophie(n).

Die ersten Schritte zur Gestaltung einer lokalen Bildungslandschaft ergeben sich aus diesen Gelingensbedingungen: So bedarf es der frühzeitigen Einbeziehung der lokalen Fachöffentlichkeit. Daneben sind professionelle und hauptamtlich besetzte inter-institutionelle Koordinationsstrukturen zu schaffen – und dies in der institutionellen Regelpraxis.

Auf Seiten der außerschulischen Kooperationspartner ist es wichtig, dass diese sich zeitnah zu Trägerverbänden zusammenschließen, um gegenüber dem großen Partner Schule genügend Verhandlungsmacht zu bündeln. Auch dem Jugendhilfeausschuss kommt bei der Interessensartikulation der Partner von Schulen eine neue Bedeutung zu; das Gleiche gilt für die Jugendhilfe- und Sozialplanung. Die Integration der verschiedenen kommunalen Planungsprozesse unter Bildungsgesichtspunkten stellt die Kommunen vor neue verwaltungsreformerische Herausforderungen.

Übersicht 3: Erste Schritte zur lokalen Bildungslandschaft

- *Ausrichtung lokaler Fachtage* zu ganztags- und kooperationsbezogenen Fragestellungen: Thematische Ausrichtung sollte gestaltungs-, nicht defizitorientiert sein (lokal prioritäre Leitziele und Qualitätskriterien fokussieren); breiter Einbezug von Fach- und Lehrkräften sowie der Planungs- und Amtsleitungsebenen in die Fachtagsgestaltung;
- *Partizipativ orientierte Bedarfsfeststellungen* z.B. über Bürgerbeteiligungsverfahren;
- Gründung und inter-institutionell getragene Ausfinanzierung eines *hauptamtlich besetzten* „regionalen Bildungsbüros“;
- Ausstattung der kommunalen Schulbehörde mit sozialwissenschaftlich-pädagogischer Expertise im Planungsbereich (Schulentwicklungsplanung);
- *Gründung einer inter-institutionell besetzten Steuergruppe* auf Dezernats- und Amtsleitungsebene zur Entwicklung der lokalen Bildungslandschaft;
- *Schaffung von Trägerverbänden* bei den zivilgesellschaftlichen Bildungsanbietern; Einrichtung verbindlicher Gremienstrukturen (z.B. AG §78 KJHG);
- *Enge Kooperation von kommunalem Jugendhilfe- und Schulausschuss* bei Wahrung der Partizipationsrechte der freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe;
- *Kooperationsvereinbarung Kommune/Land*, z.B. bzgl. der Schaffung einer „Bildungsregion“ mit erweiterten gemeinsamen Planungs- und Budgetierungsspielräumen.

5. Perspektiven

Eine lokal vernetzte Ganztagsbildung führt nicht automatisch zu einem steigenden Bildungsniveau und zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Kinder und Jugendliche lernen vorzugsweise ‚am Modell Anderer‘. Die soziale Zusammensetzung der Lerngruppe ist daher von großer Bedeutung und sollte durch ein hohes Maß an Heterogenität und Diversität gekennzeichnet sein, was in den in Deutschland häufig bereits stark sozial entmischten Einzelschulen und Schulformen aber oft nur schwer realisiert werden kann. Neue Impulse zur Lockerung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg könnten aber durch schul-, schulform- und quartiersübergreifend gestaltete Bildungs Kooperationen von Schulen und ihren Partnern im Ganztage realisiert werden. Dies ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt aber noch nicht viel mehr als eine Möglichkeit.

Literatur

Betz, T. (2007): Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung? In: Alt, C. (Hg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 163-187

Bos, W. et al. (2006): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Handout zur Pressekonferenz in Berlin.

URL: <http://iglu.ifs-dortmund.de/aktuelles.html>

Bundesjugendkuratorium (BJK) / Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht / Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) 2002: Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. URL: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf>

Grundmann, M. et al. (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster: Lit-Verlag.

Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) 2004: Gemeinsamer Beschluss: Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ vom 13./14.5.2004 bzw. 3./4.6.2004.

URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary4761/KMK_JMK-Beschluss_JuS.pdf

Stolz, Heinz-Jürgen, Dr., Wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut.
Anschrift: Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: stolz@dji.de