

### Subjektorientierte Ganztagsbildung - ein kindheitsbezogener Blick auf Ganztagschule

Sauerwein, Markus; Graßhoff, Gunther

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Sauerwein, M., & Graßhoff, G. (2022). Subjektorientierte Ganztagsbildung - ein kindheitsbezogener Blick auf Ganztagschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 17(2), 211-224. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i2.06>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

# Subjektorientierte Ganztagsbildung – ein kindheitsbezogener Blick auf Ganztagschule

*Markus Sauerwein, Gunther Graßhoff*

## **Zusammenfassung**

Der Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote wird in der Sozialpädagogik vor allem mit dem Konzept der Ganztagsbildung aufgegriffen. Die Chancen wie auch Begrenzungen des sozialpädagogischen Blicks auf Ganztagsbildung werden in diesem Beitrag zunächst skizziert. Die Argumente werden mit Rückgriff auf drei verschiedene Diskurse herausgearbeitet: Zunächst über eine Kritik an dem Organisationsbegriff von Ganztagsbildung mit Überlegungen aus der Adressat\_innen und Nutzer\_innenforschung (1). Mit Verweisen auf die neuere Kindheits- und Jugendforschung werden vor allem Partizipations- und Teilhabeaspekte im Kontext von Ganztagsbildung herausgearbeitet (2) und schließlich in Bezug auf Agency Formen von Handlungsermächtigung aufgezeigt (3). Mit der Idee einer subjektiven Ganztagsbildung werden kritische Positionierungen für die Sozialpädagogik für Forschung und Praxis formuliert. Subjektive Ganztagsbildung pointiert die Position von Kindern und Jugendlichen in der aktuellen gesellschaftlichen und sozialpolitischen Situation und impliziert Konsequenzen für die Weiterentwicklung von ganztägigen Betreuungsinfrastrukturen.

*Schlagwörter:* Ganztagsbildung, Ganztagschule, Subjektorientierung, Kindheit, Agency, Autonomie

*Subjective all-day education – a child centered perspective of all-day schools*

## **Abstract**

The expansion of all-day education/ extracurricular activities and childcare is mainly taken up in social work with the concept of 'all-day education' (Ganztagsbildung). The article outlines the opportunities and limitations of the social work perspective of 'all-day education'. The arguments are elaborated with recourse to three different discourses. First, a critique of the organisational concept of all-day education with considerations from addressee and users orientated approaches (1). Participation aspects in the context of all-day education are elaborated using arguments from (new) childhood and youth researches (2), and finally in relation to the idea of agency forms of empowerment are shown (3). With the idea of 'subjective all-day education', critical positioning for social work is formulated for research and practice. 'Subjective all-day education' highlights the position of children and adolescents in the current social and socio-political situation and implies consequences for the further development of all-day care infrastructures.

*Keywords:* All-day education, all-day school, subject orientation, childhood, agency, autonomy

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren entwickelte die Soziale Arbeit eigene Konzepte, die den Ausbau der Ganztagschule rahmen (Graßhoff & Sauerwein, 2021). Ganztagsbildung hat sich in diesem Zusammenhang zunächst als der sozialpädagogische Zugang etabliert (Coelen, 2002; Otto & Coelen, 2008), wird mittlerweile aber auch über den sozialpädagogischen Diskurs hinaus als Chiffre für sehr unterschiedliche Ebenen der Ganztagschuldiskussion verwendet (zusammenfassend Bollweg et al., 2020a). Dies bedingt eine Unschärfe, auf die bereits Andresen (2005) verwies. Ohne die Bedeutung von Ganztagsbildung für die Untermauerung von sozialpädagogischer Expertise an (Ganztags-)Schule schmälern zu wollen, wird in diesem Beitrag auf die Grenzen des aktuellen Diskurses verwiesen und eine Weiterführung vorgeschlagen. Vor allem scheint Ganztagsbildung in dem anstehenden bildungs- und professionspolitischen Kampf um Anerkennung zu wenig Kontur gegenüber anderen Positionierungen zu ermöglichen: Der sozialpädagogische Beitrag zur Ganztagsbildung steht damit vor der Herausforderung, sich im quantitativen Ausbau von Angeboten von Bildung, Erziehung und vor allem Betreuung profilieren zu müssen.

## 2 Das Konzept der Ganztagsbildung

Das Konzept der Ganztagsbildung thematisiert die stärker werdende Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Es kann als Gegenentwurf zum Begriff der Ganztags*schule* verstanden werden mit dem Ziel eine „ausschließlich schulzentrierte Betrachtungsweise zu überwinden“ (Bollweg et al., 2020a, S. 3, 2020b; Otto & Coelen, 2008). Bildung wird als „Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung“ (Coelen, 2002, S. 53) verstanden, die in einer komplementären Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht wird. In dieser institutionellen Zusammenarbeit soll Ganztagsbildung verwirklicht werden, indem formale, non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten sich sinnvoll ergänzen und somit die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit in den Fokus rückt (Coelen, 2006, 2008). Entsprechend ist Ganztagsbildung nicht nur im Zusammenhang mit dem Ausbau von Ganztagschulen zu sehen, sondern kann auch insgesamt als Portfolio für die stärker werdende Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe verstanden werden und folgt darüber hinaus einer breiteren gesellschaftstheoretischen Perspektive. Gleichzeitig ist aber die Parallelität des Ausbaus von Ganztagschulen und der Konzepte von Ganztagsbildung kein Zufall. Die sozialpädagogischen Reaktionen der Formulierung eines erweiterten Bildungsverständnisses sind ohne bildungspolitische Entwicklung rund um Ganztagschule nicht zu verstehen (Graßhoff, 2015). Ganztagsbildung vereint unterschiedliche Facetten institutioneller und subjektbezogener Bildungsdimensionen:

Die Bezeichnung ‚Ganztagsbildung‘ dient als Chiffre für einen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen u.a. in Jugendeinrichtungen und Schulen auf Basis der institutionellen Eigenheiten – und damit ihrer bildungsrelevanten Strukturprinzipien – im Rahmen einer räumlich begrenzten, regionalen oder lokalen Bildungslandschaft fasst. (Coelen & Otto, 2008, S. 17)

Das Konzept der Ganztagsbildung soll als Kontextualisierung von unterschiedlichen Akteuren, Settings und Institutionen dienen. Das Innovative an diesem Ansatz ist die Perspektive auf Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Lebenslagen und das Über-

schreiten von disparaten und getrennten Bildungsorten (Coelen & Otto, 2011), die jedoch ihre Eigenheiten beibehalten sollten (Coelen, 2006). Nicht die Leistung einer Organisation (Schule, Jugendbildung, Erziehungshilfe) steht im Vordergrund, sondern die aufeinander bezogene und subjektorientierte soziale Infrastruktur im Sozialraum (Bildungslandschaft) insgesamt kann individuelle Bildungsprozesse ermöglichen.

### 3 Kritik am Konzept der Ganztagsbildung

Die Grenzen des Diskurses um Ganztagsbildung sind auf unterschiedlichen Ebenen herausgearbeitet worden. Es wird darauf verwiesen, dass die Transformationsprozesse (s. hierzu u.a. Reh et al., 2015) im Kontext Ganztage ausgeblendet werden. Argumentiert wird, dass die strikte Trennung der Institutionen Schule und Jugendhilfe praktisch so nicht besteht und beide Bildungsinstitutionen sich wechselseitig beeinflussen. Plädiert wird stattdessen für eine Rückbesinnung auf ein sozialpädagogisches Bildungsverständnis im Kontext Schule (Sauerwein et al., 2019). Auch die Idee der Bildungslandschaften, die eng mit dem Konzept der Ganztagsbildung verbunden ist, scheint in ihrer Umsetzung der Idee nicht folgen zu können. Zugleich können Bildungslandschaften als bildungspolitische Vorgabe gesehen werden, die ohne Zweifel mit positiven Intentionen verbunden ist, jedoch Gegebenheiten vor Ort in der praktischen Umsetzung nicht immer hinreichend berücksichtigt (Gumz, 2019).

Trotz der propagierten Subjektorientierung von Ganztagsbildung ist die Perspektive von Kindern und Jugendlichen jedoch kaum und wenn erst in den vergangenen Jahren (Deinet et al., 2018; Walther & Nentwig-Gesemann, 2021) als Gegenstand von Forschung und im Diskurs um Ganztagschule vertreten.<sup>1</sup> Ganztagsbildung als Konzept wird noch zu stark von den institutionellen Gegebenheiten des Bildungssystems und der Kinder- und Jugendhilfe gedacht. Auch wenn Ganztagsbildung scheinbar ihren Ausgangspunkt bei den Subjekten hat, so ist das Konzept nicht konsequent von den Adressat\_innen der Bildungssettings gedacht.

Mit Anleihen aus der Adressat\_innen- bzw. Nutzer\_innenforschung wird erstens eine subjektorientierte Ganztagsbildung skizziert, die das Verhältnis von jungen Menschen in institutionalisierten ganztägigen Bildungssettings relational fasst. Institutionelle Bildungsarrangements müssen sich ausschließlich daran messen lassen, welche subjektiven Formen von Bildung sie ermöglichen. Eine solche Perspektive geht nicht von dualen Sphären der beiden Systeme von Schule auf der einen und Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite aus, ist aber gleichzeitig nicht für institutionelle Adressierungen blind.

Dies schließt zweitens an aktuelle Diskussionen der Neuen Kindheitsforschung und der Jugendforschung an. Ganztägige Bildungssettings können im Licht der Neuen Kindheitsforschung betrachtet werden: Während der Akteurstatus in der Kindheits- und Jugendforschung immer größere Bedeutung hat, ist die Ganztagschule immer noch weitgehend von „Erwachsenen“ gemacht und verbürgt. Die empirische Skandalisierung der Tatsache, dass Ganztagschule noch weitgehend „ohne Jugend“ stattfindet (BMFSFJ, 2017) hat wenig verändert.

Drittens ist das Konzept der Ganztagsbildung normativ nicht klar genug gegen aktuelle Entwicklungen einer Reduktion von formaler, non-formaler und auch informeller Bildung auf reinen Kompetenzerwerb und Employability positioniert. Die bildungspoliti-

schen Zielsetzungen ganztägiger Bildung diffundieren nahezu in alle Richtungen. Eine gesellschaftliche Debatte, was eigentlich das Ziel dieser größten bildungspolitischen Reform ist, bleibt weitgehend aus.

## 4 Relationale Perspektiven auf Kinder und Jugendliche in der Ganztagschule

Ganztagsbildung als Konzept, so unsere These, verbleibt trotz anderen Beteuerungen letztlich noch in einer institutionellen Logik verhaftet, die mehr und mehr brüchig wird. In der Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe werden wechselseitige Transformationsprozesse beobachtet. Unter dem Label von „Betreuung“ sind nicht nur in Schulen, sondern darüber hinaus vielfältige Angebote entstanden (Oktay et al., 2020). Nicht nur für die Nutzer\_innen der Angebote selbst, sondern auch für Eltern und Expert\_innen ist die institutionelle Zuordnung der Angebote nicht immer eindeutig (Markert, 2021). Die klassische Zuschreibung der Angebote zu Schule oder Hort funktioniert nicht mehr und hybride Orte entstehen. In „Making places“ resümiert Bollig (2018) aus einer ethnografischen Perspektive diesen Prozess der Herstellung von Betreuung im Kindesalter. Ganztagsbildung lässt sich zunehmend weniger entlang der institutionellen Zuschreibung bestimmen. Für den sozialpädagogischen Diskurs bedeutet dies nicht nur eine Abgrenzung gegenüber Schule, sondern vor allem eine Positionierung von unterschiedlichen, auch deprofessionalisierten Angeboten jenseits von Schule und Kinder- und Jugendhilfe (zum Thema der Laisierung Idel, 2021).

Aber auch innerhalb von Schule entstehen zunehmend „Zwischen-Räume“. So werden sozialpädagogische Angebote unter dem Dach von Schule angeboten und gleichzeitig auch verändert. Dieser Prozess wird von unterschiedlicher Seite als „Scholarisierung“ (u.a. Fölling-Albers, 2000) beschrieben. Gleichzeitig scheint sich aber auch das Kerngeschäft von Schule (Unterricht) über sozialpädagogische Einflüsse zu verändern. Empirisch wie auch systematisch lässt sich die Arena der Ganztagschule meist gar nicht entlang der institutionellen Dichotomie (Schule und Kinder- und Jugendhilfe) vermessen, insbesondere nicht aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen, die oftmals nicht wissen, ob das Angebot nun in den Verantwortungsbereich der Schule oder eben der Kinder- und Jugendhilfe fällt.<sup>2</sup> Auch über die Erwachsenen, die Angebote durchführen, kann meist keine klare Zuordnung entstehen: Lehrkräfte gestalten zum Beispiel auch Freizeitangebote am Nachmittag und Sozialpädagog\_innen oder Erzieher\_innen Unterricht zum Thema soziales Lernen. Dies wird jedoch konzeptionell von dem Konstrukt Ganztagsbildung nicht eingeholt, wenn nach wie vor von einer Trennung zwischen Schule und Sozialpädagogik bzw. Unterricht und Nicht-Unterricht ausgegangen wird, dies empirischen Analysen vorgängig ist und somit letztlich auch die Perspektive den Gegenstand vorab bestimmt (Sauerwein et al., 2019). Zugleich weisen Hummrich und Graßhoff (2011) darauf hin, dass die Sozialpädagogisierung der Schule dazu beiträgt, dass „Handlungsbereiche, die zuvor von der Schule getrennt waren, schulisch kontrollierbar“ (Hummrich & Graßhoff, 2011, S. 25) werden. Anschließend an die Veränderung der beschriebenen Scholarisierung des Sozialpädagogischen bedeutet dies letztlich auch, dass die Ziele und Funktionen, aber auch die pädagogischen Modi extern vorgegeben werden und Bildung damit auf den zukünftigen Verwertungskontext hin betrachtet wird (Böllert, 2019).

Bereits Coelen (2002) argumentierte, dass die Qualität und der Bildungsanspruch der sozialpädagogischen Angebote nicht nur in Abgrenzung zur Schule entwickelt werden sollten. Die im Kontext von Ganztagsbildung anschließenden Diskussionen etwa um „die andere Seite der Bildung“ (Otto & Rauschenbach, 2008) oder „Bildung ist mehr als Schule“ (Bundesjugendkuratorium et al., 2002) fallen letztlich jedoch in dieses „alte“ Argumentationsmuster zurück. Stattdessen müsste zunächst die *eigene* Expertise aktiv herausgearbeitet werden, anstatt sich reaktiv ausschließlich als „die andere Seite der Bildung“ zu positionieren oder sich für die durch die schulische Selektionsfunktion beschädigten Subjekte verantwortlich zu fühlen (Graßhoff, 2015).

Ein Versuch der Zielbestimmung von Ganztagsbildung kann über den Begriff der Persönlichkeitsbildung beobachtet werden. Allerdings ist auch dieser Weg steinig; Öffnet er der herkömmlichen Arbeitsteilung zwischen Schule und Sozialpädagogik alle Türen. Sozialpädagogik ist für das soziale Lernen und die Persönlichkeitsbildung verantwortlich, während Schule für kognitive/ fachbezogene Bildungsansprüche den alleinigen Vertretungsanspruch behauptet. Ein kurzer Blick in die schulpädagogische Literatur genügt, um zu erläutern, dass Schule auch Funktionen der Allokation, Enkulturation und Integration übernimmt (Dreeben, 1968; Fend, 2008). Die im Konzept der Ganztagsbildung aufgemachte Dichotomie in „Schule = kognitive Bildungsprozesse“ und „Kinder- und Jugendhilfe = Persönlichkeitsbildung“ ist schlichtweg nicht zutreffend. Weder kann Schule ausschließlich unter dem Fokus des Kompetenzerwerbs von Schüler\*innen gefasst werden, noch kann die Sozialpädagogik sich den Zielperspektiven eines erweiterten Bildungsverständnisses verschließen. Auch ein Blick in empirische Studien zeigt, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe etwa über die Hausaufgabenbetreuung (Rother, 2019) längst mit Aufgaben des schulischen Kompetenzerwerbs konfrontiert, aber auch in Form der Schulsozialarbeit im Unterricht involviert sind (Speck, 2020) und bei Angeboten zur Berufsberatung/ Übergang Schule und Beruf, die ins Aufgabenspektrum der Schulsozialarbeit fallen (Deinet & Icking, 2019) darf zumindest gefragt werden, ob hier auch eine Orientierung an Employability vorliegt.

Für die sozialpädagogische Forschung zu Ganztagsbildung kann an relationale Perspektiven der Adressat\_innen- und Nutzer\_innenforschung angeschlossen werden. Es braucht Forschung, die konsequent aus der Perspektive der Subjekte Ganztagsbildung erschließt, ohne von vorab feststehenden institutionellen Zuschreibungen auszugehen. Allerdings heißt das nicht, dass naiv von bestehenden Machtverhältnissen abstrahiert werden soll. Für die Sozialpädagogik wäre es risikoreich, sich in dem Verhältnis von Schule nicht mit strukturellen Abhängigkeiten auseinanderzusetzen. Eine kritische Adressat\_innenforschung ist genau in diesem Spannungsfeld angesiedelt und untersucht Agency in der Vermittlung von Subjekt und Strukturperspektiven.

## 5 Ganztagsbildung ohne Kindheit und Jugend? Kindheits- und jugendtheoretische Reflexionen

„Jugend ermöglichen“, so fasst der 15. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2017) die Kernaufgabe der Jugendpolitik und letztlich auch der Kinder- und Jugendhilfe. Das institutionelle Gefüge des Aufwachsens sollte demnach erneut dahingehend reflektiert werden, ob es die Veränderungen des Jugendalters der letzten zwei Jahrzehnte genügend be-

rücksichtigt und es sozial gerechte Strukturen des Aufwachsens für junge Menschen gestaltet. Dabei wird es auch als ein Gradmesser der Jugendpolitik angesehen, inwieweit es gelinge, Jugendlichen, die in prekären Bewältigungslagen aufwachsen, eine gleichberechtigte Jugend zu ermöglichen. Soziale Gerechtigkeit entscheidet sich folglich auch daran, ob die Institutionen im Sozial- und Bildungssystem selbst an ihren Maßstäben ausgerichtet sind. Letztlich lässt sich die Forderung, die im 15. Kinder- und Jugendbericht auf die Jugend bezogen wird, auch auf die Kindheit übertragen. Zwar stand das Kindes- mehr als das Jugendalter in den vergangenen Jahren im Vordergrund der Kinder- und Jugendpolitik, doch eine grundlegende Diskussion über die Veränderungen des Kindesalters und soziale Gerechtigkeit im Aufwachsen von Kindern ist nicht entstanden. Vielmehr wurde über Schutz, Prävention, Bildung sowie Betreuung im Kindesalter gesprochen, ohne dass Konturen einer Vorstellung von Kindheit als sozialpolitische Ermöglichungsstruktur deutlich wurden (hierzu auch Betz et al., 2020). Für die Ganztagsbildung bedeutet dies, sich neu kindheits- und jugendpolitisch zu vergewissern und ebenfalls zu fragen, welche Bilder von Kindheit und Jugend sowie Partizipation ihr zu Grunde liegen und wie sie die Bewältigungs- und Lebenslagen (Böhnisch & Schröer, 2013) von Kindern und Jugendlichen heute einschätzt. „Kindheit und Jugend ermöglichen“ bedeutet dann, Arrangements zu schaffen, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur einen gelingenderen Alltag (Thiersch, 2005) gestalten können, sondern soziale Benachteiligungen in der Kindheit und Jugend auch ausgeglichen werden, sodass sie ihre Kindheit und Jugend als Ermöglichungschance (Clark & Ziegler, 2020) erleben können.

Die Qualitätsfragen sind entsprechend nicht auf die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu legen, sondern wie die Zugänge und Maßnahmen die soziale Teilhabe erweitern. Die Beweislast wird damit von der individuellen Ebene, ob die Kinder und Jugendlichen die Fähigkeiten besitzen, auf die Ebene der Organisationen und sozialen Bedingungen verschoben, wie sie Zugänge für die Kinder und Jugendlichen schaffen, angesichts der subjektiven Konstellationen die sozialen Handlungsspielräume zu erweitern.

Auch Honneth (2020b) fasst die Problematik des Blicks auf Kinder bzw. Heranwachsende ähnlich zusammen. Er kritisiert, „die Tendenz, die gesamte Kindheit [...] nur noch als einen Prozess der Hervorbringung von reflexiven Fähigkeiten zu betrachten, führt [...] unweigerlich dazu, den Heranwachsenden im öffentlichen Bewusstsein keine eigenständigen, aus sich heraus wertvollen Eigenschaften mehr zuzuschreiben“ (Honneth, 2020b, S. 248). Die Phase des Heranwachsens ist als „werden“ charakterisiert, während demgegenüber das Erwachsenenalter als „sein“ beschrieben wird. Somit werden Kinder und Jugendliche nur als zukünftige Erwachsene betrachtet und die Pädagogisierung unterstützt den Prozess bei Kindern, zukünftige Fähigkeiten hervorzubringen (Clark, 2020; Honneth, 2020b). Kindheit und Jugend ist aktuell trotz aller Individualisierung der Lebensphasen ambivalent in gesteigerten Anforderungen an Kompetenzerwerb zwischen Moratorium und Transition verwoben. Nicht nur der schulische Bildungsdiskurs, sondern auch die sozialpädagogischen Diskurse um Ganztagsbildung stehen hier in einem Begründungsdruck, um zu zeigen, welche Fertigkeiten institutionelle Bildungsangebote ermöglichen. Schnell werden so sozialpädagogische Angebote im Kontrast zu Schule auch unter der „Optimierung“ von Persönlichkeitsbildung legitimiert. Insbesondere Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sind im politischen Diskurs aufgefordert ihre „Wirksamkeit“ unter Beweis zu stellen, um ihr Angebot (und die Kosten) zu legitimieren. Mittlerweile kommt die Jugendarbeit dieser Forderung verstärkt nach (Liebig et al., 2020; Lindner, 2009; Thole & Sauerwein, 2020). Dies steht aber im Kontrast zu Perspektiven auf Handlungs-

ermächtigung von Kindern und Jugendlichen, wo vor allem auch ungleiche Lebens- und Bewältigungslagen auf die Möglichkeiten sozialer Teilhabe überprüft werden.

Bedeutsamer erscheint es uns die „Andere“ Seite der Bildung, also der sozialpädagogische Beitrag, in einem Gegenwartsbezug von Kindheit und Jugend zu verorten, und zugleich aber auch den (zukünftigen) Subjektstatus in den Blick zu nehmen. Die etwa von Fend (1981, 2008) herausgearbeiteten Funktionen von Schule nehmen die Heranwachsenden nicht als „Seiende“ sondern als „Werdende“ in den Blick und übernehmen somit ein Verständnis von Jugend als Phase der Transition, welches letztlich auf ein funktionales Erwachsensein ausgerichtet ist und damit eher eine sozialintegrative Perspektive aufmacht, um ein „dysfunktionales Erwachsensein im Jugendalter zu präventieren“ (Clark, 2020, S. 27). Wird hingegen die Moratoriumsperspektive betont, für die das Kriterium Autonomie konstitutiv ist (Harring & Schenk, 2018), kann der Gegenwartsbezug von Kindheit und Jugend herausgearbeitet werden. Zinnecker (2008) beschreibt die Jugendphase als Bildungsmoratorium, das die Freistellung der Jugend von Erwerbsarbeit für Bildung beschreibt. Bildung bietet so Begründung als auch Ziel des Bildungsmoratoriums, wobei Autonomie durch Bildung erreicht werden soll (Harring & Schenk, 2018). Diese zweite Perspektive stimmt jedoch mit der Realität vieler Jugendlicher nicht mehr überein, da Schule (und Gesellschaft) wettbewerbsförmig gestaltet sind und von (Bildungs-)Freiräumen nicht mehr auszugehen ist (Böhnisch, 2019; Clark, 2020; Reinders, 2016). Vor allem der „PISA-Schock“ und die empirische Bildungsforschung haben dazu beigetragen, dass das Bildungsmoratorium „im Gewand der Optimierung von Bildungskarrieren daher kommt“ (Reinders, 2016, S. 152). Beim Optimierungsmoratorium geht es um „einen Prozess zur Effizienzsteigerung beim Ressourceneinsatz für die Erlangung von Bildungszertifikaten und/oder -inhalten sowie Kompetenzen“ (Reinders, 2016, S. 155). Jugendliche haben folglich nicht mehr nur die Möglichkeit zur (selbstbestimmten) Bildung, sondern die Verpflichtung höhere Schulabschlüsse, Zertifikate und Kompetenzen zu erreichen (Harring & Schenk, 2018). Die (Wieder-)Herstellung des Bildungsmoratoriums, in dem Autonomie als Fähigkeit ins Zentrum gestellt wird, kann hier als zentrale Zielperspektive formuliert werden.

## 6 Agency und/oder Autonomie?

Ohne den Agency-Diskurs hier in Gänze wiederzugeben, kann für unsere Argumentation Agency allgemein dafür sensibilisieren, Struktur und Akteursperspektive zu vermitteln und dazu verhelfen den Diskurs um Ganztagsbildung zu schärfen. Mit Scherr fasst der Begriff der „Agency“ das Verhältnis von Institution und Akteur als ein wechselseitiges auf. Es geht um die Frage, „wie die sozial bedingte und geformte, aber dadurch nicht umfassend determinierte Handlungsfähigkeit von individuellen und kollektiven Akteuren theoretisch angemessen bestimmt werden kann“ (Scherr, 2013, S. 232). Agency stellt ganz allgemein formuliert das Hier und Jetzt von Kindern in den Vordergrund. Kinder werden als eigenständige Gruppe mit eigenen Interessen und Bedürfnissen verstanden, die aktiv ihr Eigenes in sozialen Bezügen gestalten (Betz & Eßer, 2016; Eßer et al., 2016a). Kindern wird sich als Akteure – und nicht als passive Rezipienten – in unterschiedlichen Situationen angenähert (Eßer et al., 2016b). Dies bedeutet jedoch nicht, Agency als (naturegeben) vorauszusetzen oder zu essentialisieren (Holloway et al., 2019; Mühlbacher & Sutterlüty, 2019), sondern die „Verletzlichkeiten und Abhängigkeiten in denen sich Agency ergibt“ (Betz & Eßer, 2016, S. 307) mit einzube-

ziehen. Agency ist entsprechend kein vor-soziales Konzept. Kinder bewegen sich nicht in einem vor-sozialen Raum ohne andere soziale Akteur\_innen, sondern im hohen Maße in institutionalisierten Kontexten. Agency besteht entsprechend immer nur in Beziehung zu anderen und ist damit relational zu fassen (Alderson & Yoshida, 2016).

Die wechselseitige Beziehung berücksichtigendes Verständnis von Agency kann auch über aktuelle Diskurse zu Autonomie eingeholt werden. Im Gegensatz zu dem implizit normativen oder „crypto-normativen“ Konzept von Agency handelt es sich bei Autonomie um ein normatives Prinzip, welches nicht nur gesellschaftliche Bedingungen reflektiert, sondern auch die Voraussetzungen in Bezug auf Selbsterkenntnis und Handeln des Subjektes (Rössler, 2019). Bou-Habib und Olsaretti (2015) entwickeln ein Konzept von „autonomy of children as children“ (Bou-Habib & Olsaretti, 2015, S. 16). Sie nehmen an, dass für Autonomie drei Fähigkeiten (capacity) notwendig sind, die graduell entwickelt werden und über die entsprechend in zunehmendem Maß verfügt wird: rationale Schlussfolgerungen zu ziehen, Werte zu erkennen und sich diesen zu verpflichten sowie nach den so gebildeten Werturteilen zu leben. Auch (sehr junge) Kinder verfügen entsprechend zu einem bestimmten Maß über diese Fähigkeiten und entwickeln diese zunehmend (Bou-Habib & Olsaretti, 2015). Gerade dieser Aspekt scheint für den Ganzttag relevant, denn es ist schwierig zu argumentieren, die Autonomie von Kindern einzuschränken, damit sie am Ganzttag oder bestimmten Angeboten teilnehmen. Die Möglichkeit für die Autonomie von Kindern wird folglich von Eltern, anderen Erwachsenen aber auch der Gesellschaft eingeschränkt (Bou-Habib & Olsaretti, 2015). Mühlbacher und Sutterlüty (2019) schließen mit ihren Ideen hier an. Sie schlagen ein Konzept von Autonomie vor, „that [...] makes it possible to conceive of children as participants in shared negotiation practices“ (Mühlbacher & Sutterlüty, 2019, S. 253). Entsprechend ist Autonomie als soziales Konzept zu begreifen, in dem berücksichtigt wird, dass Freiheit von sozialen Faktoren abhängig ist. Autonomie wird entsprechend erst in und durch die Interaktion mit anderen ermöglicht. Auch Honneth (2020a) plädiert für einen Begriff von Freiheit, der über das wechselseitige Zusammenwirken erst ermöglicht wird. Aus dieser Perspektive kann argumentiert werden, dass Autonomie von Kindern auch über den kooperativen Prozess mit Erwachsenen (u.a. Sozialpädagogen\_innen) ermöglicht werden kann. Anders formuliert ist Autonomie von Kindern nicht einfach nur vorhanden, sondern muss auch im wechselseitigen Bezug mit Pädagogen\_innen hergestellt und ermöglicht werden.

Letztlich findet sich aber auch in dem Konzept von Agency eine Berücksichtigung von Beziehungen. „Mit einem alternativen, stärker auf Beziehung bezogenen Konzept lässt sich jedoch zeigen, wie auch in (sozial-) pädagogischen Institutionen Agency als Resultat von Beziehungen zwischen unterschiedlichen Akteuren zu beschreiben ist“ (Betz & Eßer, 2016, S. 309). Damit Agency ein gehaltvolles Konzept bleibt, wäre es entsprechend als wechselseitiges Verhältnis zwischen Institution und Akteur\_in aufzufassen (Betz & Eßer, 2016) und in Bezug zu einer generationalen Ordnung zu denken, um so über Restriktionen und Ermöglichungsbedingungen zu reflektieren (Holloway et al., 2019). Für die generationale Ordnung konstitutiv sind alle gesellschaftlichen Faktoren, die zur Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen beitragen und die Machtasymmetrie zu Gunsten der Erwachsenen berücksichtigen, sei es in Interaktionen, politischen Diskursen oder kulturellen Praktiken (Moll et al., 2020).

Die Berücksichtigung von sozialen Faktoren findet sich sowohl in dem Konzept von Agency als auch in den Ideen von Autonomie. Als forschungsleitendes Grundkonzept für eine subjektorientierte Ganztagsbildung präferieren wir eher das Agency-Konzept, weil

hierüber eine prinzipielle Offenheit ermöglicht wird. Die Idee von Autonomie könnte dann als Teilaspekt von Agency betrachtet werden. Für die konkrete Praxis erscheint uns jedoch Autonomie als handlungsleitende Maxime zielführender, da hier zugleich zwar davon ausgegangen werden kann, dass Kinder prinzipiell über Autonomie verfügen, diese sich aber auch graduell entwickelt und hierfür bestimmte Fähigkeiten notwendig sind (Bou-Habib & Olsaretti, 2015). Agency ist wie dargelegt ein „crypto-normatives“ Konzept und für die Praxis ist es eingängiger hier mit dem konkreten Begriff der Autonomie zu operieren, da Agency letztlich diffus bleibt und in den wissenschaftlichen Diskursen selbst über die konkrete Bedeutung und Auslegung von Agency diskutiert wird. Gleichwohl ist diese Trennung nur ein grober Orientierungsrahmen und natürlich kann auch in wissenschaftlichen Projekten das Autonomiekonzept präferiert werden. Die konkreten Konsequenzen einer Subjektorientierten Ganztagsbildung für Wissenschaft und Praxis werden nachfolgend erläutert.

## 7 Subjektorientierte Ganztagsbildung – eine eigenständige sozialpädagogische Perspektive

Aufbauend auf dem Konzept der Ganztagsbildung und ausgehend von dem Anspruch, die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen stärker einzuholen, wird anschließend der Versuch unternommen, *Subjektorientierte Ganztagsbildung* als eigenständige sozialpädagogische Perspektive zu erörtern, ohne dass hier von vornherein von einer Trennung zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe ausgegangen wird. Es sollen entsprechend Kinder und Jugendliche als Akteur\_innen von Ganztagschule und Ganztagsbildung verstanden werden.<sup>3</sup> Zugleich erscheint es möglich, die ambivalenten Beziehungsstrukturen in der Schule, die zwischen einer universalistisch-distanzierten Leistungsrationaltät und einer diffus-emotionalen Sorgehaltung oszillieren (Helsper, 2015), aus Perspektive der Heranwachsenden anders zu fassen.

### 7.1 Konsequenzen für die Forschung: Agency und die Ermöglichung eines guten Lebens

In einem kritischen Rekurs auf die sozialpädagogische Adressat\_innenforschung kann die Forschung zu Ganztagsbildung sich von einem institutionellen Bias lösen. Ohne die institutionellen Bedingungen in ihrer Bedeutung zu negieren, bedarf es Forschung, die jenseits der gängigen dichotomen Pole von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ansetzt. Ins Zentrum rücken dann Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Bildungsbiographien, die sie selbst mitgestalten, hierbei aber zugleich Machtasymmetrien (zu Erwachsenen, Institutionen etc.) reflektiert werden können.

Entlang dieser konzeptionellen Überlegungen ist es entsprechend möglich, Agency ins Zentrum einer Subjektorientierten Ganztagsbildung zu stellen, sowie die Bedingungen, die Agency und/oder Autonomie ermöglichen bzw. einschränken, zu reflektieren.<sup>4</sup> Rössler (2019) formuliert in ihrer Analyse zu Autonomie hierzu: „Denn ein Leben in dem ich existenziell wichtige Dinge gegen meinen Willen, gegen meine eigene Entscheidung tun und leben müsste, ein heteronomes Leben in diesem Sinn, könnte niemals ein gelungenes Leben sein“ (Rössler, 2019, S. 13). Kein Leben kann besser geführt werden, „wenn es von außen geleitet wird, ohne dass die Person selbst sich die Normen und Werte, nach

denen sie lebt, angeeignet hat, sie als ihre eigenen erkennt“ (Rössler, 2019, S. 95). Diese Prämisse gilt unabhängig davon, ob widrige Umstände die Autonomie einschränken oder latente gesellschaftliche Strukturen unser Handeln begrenzen. Damit erweist sich Rösslers Verständnis von Autonomie anschlussfähig an Subjektivität, denn die Abhängigkeit von sozialen Lebensbedingungen und die Begrenzung von Freiheit wird mitberücksichtigt und somit letztlich auch kompatibel zu den Ideen von Agency.

Sozialpädagogische Forschung zur Ganztagsbildung kann in diesem Sinne einen eigenen Beitrag leisten, der dezidiert Kinder und Jugendliche als Akteure fokussiert. Im Sinne von Ermöglichung wäre dies auch ein kindheits- und jugendpolitisches Statement, welches sich von kompetenzorientierten Ansätzen unterscheidet.

## 7.2 Konsequenzen für die Praxis der Ganztagsbildung

In der Praxis scheint uns als handlungsleitende Orientierung das Konzept von Autonomie konstitutiv für eine Subjektorientierte Ganztagsbildung. Hier kann Autonomie als Fähigkeit verstanden werden, die jedoch nur im praktischen Vollzug eingeübt werden kann. Ähnlich wie bei Partizipation (Bettmer, 2009; Dewey, 1949), kann auch für Autonomie argumentiert werden, dass diese nur Wirksamkeit entfalten kann, wenn echte Autonomie-räume bestehen. Ferner muss die Fähigkeit zur Autonomie bereits angenommen werden, auch wenn diese erst durch das Treffen autonomer Entscheidungen angeeignet wird. Dies ist auch in Rekurs auf die Arbeit von Bou-Habib und Olsaretti (2015) plausibel, die zeigen, dass Autonomie bereits bei jungen Kindern vorhanden ist.

Das stärker werdende Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe, die fortschreitende Institutionalisierung von Kindheit sowie den Kindern und Jugendlichen vorgehaltene Bildungsangebote (sowohl Unterricht als auch außerunterrichtliche Angebote) sind entsprechend dahingehend zu evaluieren, ob Kinder- und Jugendliche autonom über ihr jetziges Leben entscheiden können sowie über die Zukunft ihres Lebens und sich so eine eigenständige Konzeption des „guten Lebens“ machen können. Dies schließt eine kritische Analyse der strukturellen Vorgaben und auch der gesellschaftlichen Einschränkungen mit ein. Das sind voraussetzungsvolle Bedingungen für Partizipation, die mehr sind als mitzuentcheiden. Sturzenhecker (2018) gibt beispielsweise zu bedenken, dass gerade Kinder sich oft nur das wünschen, was sie ohnehin kennen. Die Stärkung von Autonomiefähigkeit schließt entsprechend eine Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ein.

Das heißt für die Praxis der Ganztagsbildung, dass die erwachsenen Akteur\_innen die Bedürfnisse von Kindern- und Jugendlichen wahr- und ernstnehmen und sie bei der Gestaltung von Ganztagschule einbeziehen (Bundesjugendkuratorium, 2020), sowohl im Unterricht, in Angeboten sowie die Gestaltung des gesamten Ganztags. Dies bedeutet entsprechende Freiräume bereitzustellen, ohne dass diese eine explizit festgelegte Funktion haben. Walther und Nentwig-Gesemann (2021) resümieren darüber hinaus, dass die Bedeutung von Pausen – im Rahmen der Ganztagschuldebatten unter dem Stichwort Rhythmisierung besprochen – nicht nur unter dem Aspekt der Bildung verhandelt werden, sondern Kinder ein Recht auf Spiel und Erholung haben. Die Fähigkeit zu spielen ist eine eigene Capability (Nussbaum, 2011, 2012). Freiräume sind gekennzeichnet durch freie Zeit, Rückzugsräume und Selbstbestimmungserleben (Peyerl & Züchner, 2020).

Freiräume ermöglichen muss aber auf die unterschiedlichen Lebens- und Bewältigungslagen von Kindern und Jugendlichen bezogen werden. Gesellschaftliche Strukturen prägen

unweigerlich die Lebenslagen von Heranwachsenden und grenzen auch die Möglichkeiten der eigenen Autonomie ein. In den nächsten Jahren wird es in diesem Sinne notwendig sein, einen dezidiert sozialpädagogischen Blick auf Ganztagsbildung zu stärken. Denn gerade der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung wird den institutionellen Zugriff auf Kindheit und Jugend weiter verstärken. Es können jetzt die Weichen gestellt werden, ob dieser Weg eher ein kostengünstiges Modell von Betreuung wird, oder einen kindheits- und jugendpolitischen Schub von Ermöglichung sein kann. Kindheit und Jugend ist nicht als riskante Lebensphase zu verstehen, der mit sozialpolitischen Interventionen begegnet wird, sondern als eine eigenständige für sich in Bezug auf die Gegenwart wertvolle Lebensphase.

## Anmerkungen

- 1 Tatsächlich wird mittlerweile in unterschiedlichen „Expert\_innenrunden“ auf die Perspektive von Kindern und Jugendlichen im Ganzttag hingewiesen. Auch das Bundesjugendkuratorium (2020) fordert die Position der Kinder und Jugendlichen stärker zu berücksichtigen.
- 2 Dies spiegelt sich auch in den amtlichen Statistiken zur Erfassung von Schüler\_innen in ganztägigen Angeboten wider, die sowohl in der KMK-Statistik als auch in der Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst werden. Hierbei kommt es u.a. auch zu Doppelzählungen, da Angebote in schulischer Verantwortung, aber in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt werden (Kopp & Meiner-Teubner, 2020).
- 3 In der Stellungnahme der AGJ (2020/24.10) *Guter Ganzttag?! Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter mit Qualität verbinden* wird ebenso für das stärkere Berücksichtigen der Perspektive der Kinder und Jugendlichen plädiert.
- 4 Im Rahmen von Ganztagsangeboten bedeutet dies beispielsweise, Kindern- und Jugendlichen nicht nur Partizipationsräume zu gewähren, sondern sie dazu zu befähigen, partizipieren zu können.

## Literatur

- Alderson, Priscilla & Yoshida, Tamaki (2016). Meanings of children’s agency: when and where does agency begin and end. In Florian Eßer, Meike Sophie Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (Eds.), *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies* (pp. 75-88). London: Routledge.
- Andresen, Sabine (2005). Bildung vor neuen Herausforderungen in Ganztagsystemen. *Sozial Extra*, 29 (9), 6-10. <https://doi.org/10.1007/s12054-005-0090-2>
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2020). *Guter Ganzttag?! Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter mit Qualität verbinden*.
- Bettmer, Franz (2009). Partizipation und Anerkennung: Voraussetzungen einer demokratischen Öffnung der Schule aus Sicht der Wissenschaft. In Franz Prüss, Susanne Kortas & Matthias Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 171-183). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stephanie & Moll, Frederick de (2020). Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben: Eine Einführung. In Tanja Betz, Stephanie Bischoff-Pabst & Frederick de Moll (Hrsg.), *Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 12-30). Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja & Eßer, Florain (2016). Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 301-314.
- Böhnisch, Lothar (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhnisch, Lothar & Schröer, Wolfgang (2013). *Soziale Arbeit - eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böllert, Karin (2019). Der jugendpolitische Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe und seine Bedeutung im Rahmen ganztägiger Bildung. In Tom Braun (Hrsg.), *Perspektive Ganzttag?! Ganztägige Bildung mit Kultureller Bildung kinder- und jugendgerecht gestalten* (S. 19-28). München: kopaed.

- Bollig, Sabine (2018). Making Places. Zu den Räumen und Orten ‚betreuter Kindheiten‘. In Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos & Sascha Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 111-128). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bollweg, Petra, Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (2020a). Ganztagsbildung als Konzept und Referenzrahmen: Einleitung in die zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 3-12). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bollweg, Petra, Buchna, Jennifer, Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2020b). *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6>
- Bou-Habib, Paul & Olsaretti, Serena (2015). Autonomy and Children's Well-Being. In Alexander Bagattini & Colin Macleod (Eds.), *The Nature of Children's Well-Being* (pp. 15-35). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bundesjugendkuratorium (2020). *Für einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Kinderrechte stärken. Bildungsqualität für alle Gestalten*.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (2002). *Bildung ist mehr als Schule.doc. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte*. Verfügbar unter: [http://www.miz.org/dokumente/BA\\_035\\_Leipziger\\_These\\_zur\\_bildungspolitischen\\_%20Debatte\\_2002.pdf](http://www.miz.org/dokumente/BA_035_Leipziger_These_zur_bildungspolitischen_%20Debatte_2002.pdf) [8. Mai 2013]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15-kinder-und-jugendbericht-115440>
- Clark, Zoe (2020). Jugendliche. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 25-35). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Clark, Zoe & Ziegler, Holger (2020). Jugend, Capabilities und das Problem der Pädagogik. In Cathleen Grunert, Karin Bock, Nicolle Pfaff & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung* (S. 219-232). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Coelen, Thomas (2002). Ganztagsbildung - Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. *Neue Praxis*, 32, 53-66.
- Coelen, Thomas (2006). Ausbildung und Identitätsbildung. In Hans-Uwe Otto & Jürgen Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 131-149). München, Basel: Reinhardt.
- Coelen, Thomas (2008). „Ganztagsbildung“. Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen. In Hans-Uwe Otto & Thomas Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (2. Aufl., S. 247-268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (2011). Ganztagsbildung. In Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch & Klaus Grunwald (Hrsg.), *Handbuch soziale Arbeit* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 445-454). München: Reinhardt.
- Deinet, Ulrich & Icking, Maria (2019). Schulsozialarbeit auf dem Weg zur Sozialraumorientierung? – Ergebnisse einer Erhebung zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. *sozialraum* (11). Verfügbar unter: <https://www.sozialraum.de/schulsozialarbeit-auf-dem-weg-zur-sozialraumorientierung.php> [20. März 2021]
- Deinet, Ulrich, Gumz, Heike, Muscutt, Christina & Thomas, Sophie (Hrsg.) (2018). *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dewey, John (1949). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Dreeben, Robert (1968). *On what is learned in school*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eßer, Florian, Baader, Meike Sophie, Betz, Tanja & Hungerland, Beatrice (Eds.) (2016a). *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*. London: Routledge.

- Eßer, Florian, Baader, Meike Sophie, Betz, Tanja & Hungerland, Beatrice (2016b). Reconceptualising agency and childhood: an introduction. In Florian Eßer, Meike Sophie Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (Eds.), *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies* (pp. 1-16). London: Routledge.
- Fend, Helmut (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fölling-Albers, Maria (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (2), 118-131.
- Graßhoff, Gunther (2015). Die eine und die andere Seite der Bildung – Der sozialpädagogische Blick auf Bildungsgerechtigkeit. In Veronika Manitius, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer & Wilfried Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 93-110). Münster: Waxmann.
- Graßhoff, Günni & Sauerwein, Maggus (2021). Sozialpädagogische Konzepte und Methoden in der Schule. In Gunther Graßhoff & Markus Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 202-218). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gunz, Heike (2019). "Wenn man es gemeinsam täte, wäre das Ganze wirkungsvoller". *Sozial Extra*, 43 (4), 263-267.
- Harring, Marius & Schenk, Daniela (2018). Das Konstrukt „Jugend“. Eine kritische Betrachtung. In Aandrea Kleeberg-Niepage & Sandra Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik* (S. 111-126). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner (2015). Schülerbiographie und Schülerhabitus. Schule und Jugend als Ambivalenzverhältnis? In Sabine Sandring, Werner Helsper & Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Jugend* (S. 131-159). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holloway, Sarah L., Holt, Louise & Mills, Sarah (2019). Questions of agency: Capacity, subjectivity, spatiality and temporality. *Progress in Human Geography*, 43 (3), 458-477.  
<https://doi.org/10.1177/0309132518757654>
- Honneth, Axel (2020a). Drei, nicht zwei Begriffe der Freiheit. In Axel Honneth (Hrsg.), *Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012-2019* (S. 139-161). Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (Hrsg.) (2020b). *Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012-2019*. Berlin: Suhrkamp.
- Hummrich, Merle & Graßhoff, Gunther (2011). Lieben, Zeigen, Helfen – eine Verhältnisbestimmung von Familie, Schule und Jugendhilfe. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 17-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Idel, Till-Sebastian (2021). Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In Gunther Graßhoff & Markus Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 184-200). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kopp, Katharina & Meiner-Teubner, Christiane (2020). Ganztagsangebote für Grundschul Kinder – welche Ausbaustrategien verfolgen die Länder? *KomDat* (02/03), 11-16.
- Liebig, Reinhard, Schröder, Nina & Klapinski, Anna-Maria (2020). *Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit: Sekundäranalyse zum Stand der Forschung der letzten zehn Jahre*. Hochschule Düsseldorf. Verfügbar unter:  
[https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/personen/liebig/Documents/Wirkungen%20der%20KJA%20%E2%80%93%20Sekunda%CC%88ranalyse%20\(2020\).pdf](https://soz-kult.hs-duesseldorf.de/personen/liebig/Documents/Wirkungen%20der%20KJA%20%E2%80%93%20Sekunda%CC%88ranalyse%20(2020).pdf)
- Lindner, Wernr (Hrsg.) (2009). *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Markert, Thomas (2021). Der Hort im Ganzttag. In Gunther Graßhoff & Markus Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 81-95). Weinheim: Beltz Juventa.
- Moll, Frederick de, Bischoff-Pabst, Stefanie & Betz, Tanja (2020). Theoretische Grundlagen der EDUCARE-Studie. In Tanja Betz, Stefanie Bischoff & Frederick de Moll (Hrsg.), *Leitbilder guter Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 31-49). Weinheim: Beltz Juventa.

- Mühlbacher, Sarah & Sutterlüty, Ferdinand (2019). The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9 (3), 249-260. <https://doi.org/10.1177/2043610619860999>
- Nussbaum, Marth. C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oktay, Bilgi, Sauerbrey, Ulf, & Stenger, Ursula (Hrsg.) (2020). *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* Weinheim: Beltz Juventa.
- Otto, Hans-Uwe & Coelen, Thomas (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, Hans-Uwe & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peyerl, Katrin & Züchner, Ivo (2020). Freiraum im Jugendalter – ein theoretischer und empirischer Versuch. *Soziale Passagen*, 12, 379-397. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00358-x>
- Reh, Sabine, Fritzsche, Bettina, Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015). *Lernkulturen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reinders, Heinz (2016). Vom Bildungs- zum Optimierungsmoratorium. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (2), 147-160.
- Rössler, Beate (2019). *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Rother, Pia (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus N., Thieme, Nina & Chiapparini, Emanuela (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*, 11 (1), 81-97. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0>
- Scherr, Albert (2013). Agency - Ein Theorie und Forschungsprogramm für die Soziale Arbeit? In Gunther Graßhoff (Hrsg.), *Adressaten, Nutzer, Agency* (S. 229-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, Karsten (2020). Schulsozialarbeit. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 631-646). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sturzenhecker, Benedikt (2018). Demokratische Partizipation im Ganztage – Folgerungen aus der Studie „Offene Ganztagechule aus Sicht der Kinder“ für Bedarfe, Inhalte und Ansätze demokratischer Mitbestimmung. In Ulrich Deinet, Heike Gumz, Christina Muscutt & Sophie Thomas (Hrsg.), *Offene Ganztagechule - Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenköffer* (S. 71-96). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Thiersch, Hans (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (6. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Thole, Werner & Sauerwein, Markus (2020). Aufwachsen heute, Bildung und die Potenziale der Kinder- und Jugendarbeit. In Land Steiermark - A6 Bildung und Gesellschaft & FA Gesellschaft - Referat Jugend (Hrsg.), *Jugendarbeit: Potentiale und Perspektiven. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung* (S. 135-152). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Walther, Bastian & Nentwig-Gesemann, Iris (2021). Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. In Gunther Graßhoff & Markus Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztage. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 234-255). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (2008). Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 531-556). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.