

Zum Leben befähigen

Eine Analyse der Kooperativen Ganztagsbildung mit Hilfe
des Capabilities Approach von Martha C. Nussbaum

Sonja Schweikart



47 Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Schriften der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 47



University
of Bamberg
Press

2026

Zum Leben befähigen

Eine Analyse der Kooperativen Ganztagsbildung mit Hilfe
des Capabilities Approach von Martha C. Nussbaum

Sonja Schweikart



University
of Bamberg
Press

2026

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.

Gutachterin: Prof. Dr. Dr. h. c. Dr. h. c. Annette Scheunpflug

Gutachter: Prof. Dr. Markus Babo

Weitere Prüferin: Prof. Dr. Julia Franz

Tag der mündlichen Prüfung: 16. Juli 2025

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; fis.uni-bamberg.de) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

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

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

Umschlaggraphik: © Magnus Baumeister

University of Bamberg Press, ubp@uni-bamberg.de, Bamberg 2026

 <https://ror.org/004fa0x02>

ISSN: 1866-8674 (Print)

eISSN: 2750-8498 (Online)

ISBN: 978-3-98989-072-5 (Print)

eISBN: 978-3-98989-073-2 (Online)

URN: [urn:nbn:de:bvb:473-irb-110292x](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:473-irb-110292x)

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-110292>

Danksagung

Diese Dissertation wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Personen nicht möglich gewesen, denen ich an dieser Stelle herzlich danke.

Zuallererst gilt mein Dank meinen Doktoreltern Prof. Dr. Dr. h.c. Dr. h.c. Annette Scheunpflug und Prof. Dr. Markus Babo für die intensive Betreuung, Ermutigung und fachliche Expertise während des Promotionsprozesses. Mein Interesse an der Frage nach einer gerechten Gestaltung der Gesellschaft und einer gerechteren Bildung wurde während meines Studiums durch Prof. Dr. Markus Babo vertieft. Er hat mich darin bestärkt, dieses Forschungsprojekt durchzuführen. Im Rahmen der Fertigstellung der vorliegenden Arbeit konnte ich zudem eine Vielzahl von wertvollen Impulsen sowohl in praktischer als auch in theoretischer Hinsicht erhalten, die ich Prof. Dr. Dr. h.c. Dr. h.c. Annette Scheunpflug verdanke. Sie hat den Fortgang dieser Arbeit und ihren Abschluss an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg maßgeblich geprägt und unterstützt.

Danken möchte ich auch dem BayWISS-Verbundkolleg Sozialer Wandel, insbesondere Dr. Caroline Rau, Dr. Marcel Scholz und Dr. Evi Plötz, für die ideelle und finanzielle Unterstützung. Das strukturierte Programm, das anregende akademische Umfeld sowie der bereichernde Austausch mit den Kollegiat:innen haben maßgeblich zu meinem Forschungsprozess beigetragen. Besonders erwähnen möchte ich jene Personen, mit denen ich einen engen persönlichen Austausch pflegte und mit denen ich Freundschaften schloss.

Die intensive wissenschaftliche und kritische Begleitung durch das Doktorandenkolloquium auf der Burg Rieneck, unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. h.c. Dr. h.c. Annette Scheunpflug, war für mich sehr inspirierend, motivierend und wertvoll. Mein Dank gilt darüber hinaus allen, die mich während der Arbeitsphase begleitet, unterstützt und nicht zuletzt auch abgelenkt haben, insbesondere Irene, Tom, Gitti, Sonja, Steffi, Leni, Leo, Paul, Flo, Martina, Anni, Martha, Astrid, Magnus, Birgit, Andreas, Ralf, Barbara, Amelie und Veronika. Meinem Patenkind Magnus danke ich für das besondere Foto.

Abschließend möchte ich all jenen Personen danken, die nicht namentlich erwähnt werden, mich jedoch – möglicherweise sogar unwissentlich – in meinem Forschungsprozess maßgeblich unterstützt haben.

Sonja Schweikart

Vorwort

Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wird in Deutschland sowohl in der politischen als auch fachwissenschaftlichen Öffentlichkeit immer wieder über das Thema Bildungsgerechtigkeit diskutiert. Eine zentrale Frage in dem bislang immer noch ausbaufähigen bildungsethischen Diskurs ist, wie es auf struktureller und institutioneller Ebene gelingen kann, die im deutschen Bildungswesen signifikant ausgeprägten herkunftsbedingten Benachteiligungen auszugleichen. Diese bestehen auch nach einem Vierteljahrhundert nahezu unverändert fort, was in einer Wissensgesellschaft ein geradezu skandalträchtiger Befund ist.

Um die Situation für junge Menschen aus benachteiligten Familien nachhaltig zu verbessern, werden große Hoffnungen in die Ganztagsbildung gesetzt, auf die ab Herbst 2026 für Kinder im Grundschulalter ein Rechtsanspruch besteht. Dabei sind die Schulen auf eine Kooperation mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe angewiesen. Da beide Institutionen differierende Selbstverständnisse entwickelt haben und unterschiedlichen Systemlogiken folgen, bedarf es eines einenden Bandes in Form einer Theorie, mit der sich die Kooperation von staatlichen Grundschulen und der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe adäquat beschreiben und gestalten lässt. Die Autorin der vorliegenden Dissertation findet diese im *Capabilities Approach* der amerikanischen Philosophin Martha Craven Nussbaum. Dieser aus der aristotelischen Tugendethik entwickelte Ansatz erweist sich als hoch relevante theoretische Basis gerade auch für den Bildungskontext, stellt doch die staatlich und gesellschaftlich zu fördernde Potentialentfaltung des Einzelnen das Kernanliegen ihrer Gerechtigkeitstheorie dar. Exemplarisch am Modellprojekt der Kooperativen Ganztagsbildung (KoGa) der Landeshauptstadt München erschließt Sonja Schweikart bislang unerschlossene Potentiale der Zusammenarbeit und zeigt konkret auf, wie sich Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe zu einer Verantwortungsgemeinschaft zum Wohl des Kindes entwickeln und damit einen Beitrag zu einer sozial gerechteren Gesellschaft leisten können. Es bleibt zu wünschen, dass der Monographie die gebührende Aufmerksamkeit in Fachkreisen, Bildungsinstitutionen sowie in der Politik zukommt.

München, im Januar 2026

Markus Babo

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Ausgangslage	13
1.2	Forschungsstand.....	15
1.3	Forschungsfrage	21
1.4	Methodik.....	22
1.5	Aufbau der Untersuchung	24
2	Historische Genese: Das Selbstverständnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe als getrennte Systeme	26
2.1	Das gewachsene Selbstverständnis der Schule	26
2.1.1	Genese	26
2.1.2	Herausforderungen im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit	34
2.2	Das gewachsene Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe.....	37
2.2.1	Genese	37
2.2.2	Umgang mit Armut.....	48
2.3	Fazit: Ein versäultes System im Umgang mit Benachteiligung	53
3	Die Herausforderung: Bildungsgerechtigkeit	59
3.1	Begriffliche Klärungen	59
3.1.1	Armut.....	59
3.1.2	Bildungsarmut und Bildungsgerechtigkeit	67
3.2	Theoretische Perspektiven auf Gerechtigkeit	78
3.2.1	Gerechtigkeit nach Rawls.....	79
3.2.2	Gerechtigkeit nach Nussbaum.....	85
3.3	Präzisierung der Forschungsfrage: Bildungsgerechtigkeit	92
4	Das Modellvorhaben: Kooperative Ganztagsbildung	97
5	Die Analyse: Kooperative Ganztagsbildung aus der Perspektive des Befähigungsansatzes	115
5.1	Darstellung der Kooperativen Ganztagsbildung anhand der Begrifflichkeiten des Befähigungsansatzes	115
5.1.1	Leben.....	115
5.1.2	Körperliche Gesundheit	117
5.1.3	Körperliche Unversehrtheit.....	119
5.1.4	Sinne, Vorstellungskraft, Denken	122

5.1.5	Gefühle.....	124
5.1.6	Praktische Vernunft	126
5.1.7	Zugehörigkeit.....	127
5.1.8	Verbundenheit mit der Umwelt.....	128
5.1.9	Spiel	129
5.1.10	Kontrolle über die eigene Umwelt	130
5.2	Analyse der Kooperativen Ganztagsbildung mit Hilfe des Befähigungsansatzes	132
5.2.1	Leben	132
5.2.2	Körperliche Gesundheit	134
5.2.3	Körperliche Unversehrtheit	135
5.2.4	Sinne, Vorstellungskraft, Denken	136
5.2.5	Gefühle.....	137
5.2.6	Praktische Vernunft	138
5.2.7	Zugehörigkeit.....	139
5.2.8	Verbundenheit mit der Umwelt.....	141
5.2.9	Spiel	142
5.2.10	Kontrolle über die eigene Umwelt	144
5.3	Potenziale der Kooperativen Ganztagsbildung aus Sicht des Befähigungsansatzes	146
5.3.1	Leben	147
5.3.2	Körperliche Gesundheit	150
5.3.3	Körperliche Unversehrtheit	156
5.3.4	Sinne, Vorstellungskraft, Denken	158
5.3.5	Gefühle.....	163
5.3.6	Praktische Vernunft	166
5.3.7	Zugehörigkeit.....	168
5.3.8	Verbundenheit mit der Umwelt.....	172
5.3.9	Spiel	174
5.3.10	Kontrolle über die eigene Umwelt	176
6	Diskussion	180
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	180

6.2	Diskussion der Ergebnisse.....	193
6.2.1	Das Wohl des Kindes als Leitprinzip.....	194
6.2.2	Kooperative Verantwortung: Schule und Kinder- und Jugendhilfe	199
6.2.3	Der Mehrwert des <i>Capabilities Approach</i> für Bildungsgerechtigkeit.....	205
7	Anregungen für die pädagogische Praxis und die weitere Forschung	213
7.1	Anregungen für die pädagogische Praxis	213
7.1.1	Für pädagogisch Professionelle	214
7.1.2	Für Institutionen.....	217
7.1.3	Für die Politik.....	220
7.2	Anregungen für die Forschung.....	225
7.2.1	Quantitative empirische Forschung	225
7.2.2	Qualitative empirische Forschung und Theoriearbeit	227
8	Literaturverzeichnis.....	230

1 Einleitung

„Unterschiede der ‚Bildung‘ sind heute (...) zweifellos der wichtigste eigentlich ständebildende Unterschied. (...) Unterschiede der ‚Bildung‘ sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. Vor allem in Deutschland, wo fast die sämtlichen privilegierten Stellungen innerhalb und außerhalb des Staatsdienstes nicht nur an eine Qualifikation von Fachwissen, sondern außerdem von ‚allgemeiner Bildung‘ geknüpft [sind] und das ganze Schul- und Hochschulsystem in deren Dienst gestellt ist.“ (Weber 1921, S. 279)

Auch nach über 100 Jahren sind die Worte Max Webers zur mangelnden Bildungsgerechtigkeit deutscher Schulen nach wie vor von höchster Aktualität. Denn auch heute noch wird in Deutschland der Erfolg im Bildungssystem in weiten Teilen durch die soziale Herkunft bestimmt. Kinder aus prekären Lebensverhältnissen und finanzschwachen Familien haben nachweislich geringere Bildungschancen (Becker 2017; Hopf 2010; Hradil 2005, 2006). Die PISA-Studien belegen die Ungleichheiten des deutschen Bildungssystems (Prenzel 2007a). Die Bildungspolitik steht seit den Erkenntnissen der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 im Fokus der Öffentlichkeit und unter massivem Handlungsdruck. Politische Debatten weisen häufig auf notwendige Veränderungen im Schulsystem hin, auf das Ziel der Verringerung von Bildungsbenachteiligung und den individuellen Rechtsanspruch¹ auf einen Betreuungsplatz im Grundschulalter. Letzterer kann vielerorts voraussichtlich nur in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt werden. Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen und der damit verbundenen veränderten Lebenswelten von Kindern gibt es neue Anforderungen an die traditionell getrennten Institutionen des Bildungssystems, der (Halbtags-)Schule und der Kinder- und Jugendhilfe.

Mit den PISA-Studien wurde eine grundlegende Wende in der Bildungspolitik und -verwaltung eingeleitet. Der Fokus verlagerte sich von der Steuerung des Inputs auf den Output des Bildungssystems. Im Mittelpunkt standen die Lern- und Leistungsergebnisse und nicht mehr die Lehrpläne und deren Wissensvermittlung. Die Kompetenzorientierung des Lehrens und Lernens rückte in den Mittelpunkt (Klieme et al. 2003, S. 11 ff.).

Der öffentliche und bildungstheoretische Diskurs der letzten 20 Jahre lässt die Frage offen, wie sich der etablierte Kompetenzbegriff mit dem Menschenbild für eine umfassende Bildung in Einklang bringen lässt. Es steht außer Frage, dass

¹ Im Koalitionsvertrag vom 12. März 2018 hat sich die Bundesregierung darauf verständigt, im Jahr 2025 den individuellen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz im Grundschulalter einzuführen (Koalitionsvertrag 2018, S. 20). Der Rechtsanspruch ab dem Jahr 2026 ist im SGB III verankert.

junge Menschen Unterstützung bei der Grundlagenbildung für ein lebenslanges Lernen, bei der Persönlichkeitsentwicklung, der Herzensbildung und bei Transformationsprozessen benötigen, um als zukünftige Gestalter:innen² in einer modernen Welt erfolgreich zu sein.

In der vorliegenden Arbeit soll erörtert werden, inwiefern die in wissenschaftlichen Diskursen erworbene Auffassung an Bedeutung gewinnt, dass Menschen die Fähigkeit zur selbstbestimmten Lebensführung zugesprochen werden kann. Zu diesem Zweck findet der Theorieansatz des *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum Anwendung (vgl. Kapitel 3.2.2), welcher die Bedeutung räumlicher Dimensionen betont und auf die Schaffung von Freiheiten und Möglichkeitsräumen abzielt, als Grundlage für soziale Gerechtigkeit (Nussbaum 2015). Im Gegensatz zum Kompetenzbegriff, der von individueller Leistung ausgeht, betont dieser Ansatz die Verantwortung des Staates, gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu schaffen, um jedem Einzelnen ein gelingendes, würdiges Leben zu ermöglichen. Obwohl Nussbaum Philosophin und keine in einer bestimmten Tradition stehende Erziehungswissenschaftlerin ist, soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, ob ihr Konzept einen gesellschaftlichen Bewertungsmaßstab für Bildungsgerechtigkeit und die Gestaltung von Bildung bieten kann.

In der Folge soll untersucht werden, inwiefern staatliche Grundschulen und die kommunale Kinder- und Jugendhilfe mit ihrer jeweiligen Organisationslogik bzw. -kultur kooperieren können, um herkunftsbedingten strukturellen und sozialen Ungleichheiten von Kindern adäquat zu begegnen und somit einen Beitrag zur Steigerung der Bildungsgerechtigkeit zu leisten. Hierzu soll am Beispiel der Kooperativen Ganztagsbildung in München erörtert werden, auf welche Weise die Ressourcen der beiden Systeme gemeinsam genutzt werden können und welche Rahmenbedingungen zu schaffen sind, um die optimale Entfaltung jedes Kindes zu gewährleisten, dadurch mehr Bildungsgerechtigkeit und damit die Förderung von mehr sozialer Gerechtigkeit zu erreichen.

Zunächst erfolgt eine Darstellung der Ausgangslage, die den Kontext der Arbeit skizziert (Kapitel 1.1). Darauf aufbauend wird der Forschungsstand, der durch bisherige Studien dokumentiert ist, in den Blick genommen (Kapitel 1.2). Im weiteren Verlauf wird die Forschungsfrage präzisiert (Kapitel 1.3). Abschließend werden die Methodik der theoretischen Fragestellung dargelegt (Kapitel 1.4) sowie der Aufbau der Untersuchung dargestellt (Kapitel 1.5).

² In der vorliegenden Arbeit werden Doppelpunkte verwendet, um die geschlechtergerechte Schreibweise umzusetzen. Damit soll der Einsatz von Screenreadern unterstützt und ein höheres Maß an Barrierefreiheit durch digitale Formen der Sprachausgabe gewährleistet werden. Es wird zwischen natürlichen Personen (Akteur:innen) und institutionellen Akteuren differenziert. Bei männlich geprägten Strukturen oder zum Beispiel bei Berufsgruppen im Nationalsozialismus wird die männliche Schreibweise verwendet.

1.1 Ausgangslage

Bis zur deutschen Wiedervereinigung im Jahre 1989 war in Ostdeutschland eine flächendeckende Hortbetreuung an Grundschulen für nahezu alle Kinder üblich, während in Westdeutschland die (Halbtags-)Grundschulen seit Jahrzehnten bereits mittags endeten. Die Bundesländer verfolgen seit Jahren eine unterschiedliche (Ganztags-)Strategie im Grundschulbereich. So wird beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern an der Trennung von Grundschule und Hort festgehalten, während in Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen nahezu das gesamte Hortangebot in schulische Ganztagsangebote überführt wurde. In vielen westdeutschen Bundesländern lässt sich ein vielfältiger Angebotsmix beobachten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung und W. Bertelsmann Verlag 2020, S. 121). Auch in Bayern existieren unterschiedliche Angebotsformen.

Der für das Jahr 2026 in den Koalitionsverhandlungen (Koalitionsvertrag 2018) vereinbarte, individuelle Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz im Grundschulalter entfachte kontroverse Diskussionen. Die Verankerung des Rechtsanspruchs im SGB VIII stellt für viele Kommunen eine besondere Herausforderung dar. Die Umsetzung erfolgt in Bayern als Kinder- und Jugendhilfeangebot nach dem Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG)³ mit definierten Qualitätsstandards.

Aufgrund der PISA-Studien (Prenzel 2007b, 27 ff.) und weiterer Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung (StEG-Konsortium 2015), Armutsberichten (Der Paritätische Gesamtverband 2019; Landeshauptstadt München 2022) sowie erster Studienergebnisse zu Auswirkungen der COVID-19-Pandemie (Wößmann 2020; Vodafone Stiftung Deutschland 2020) wird davon ausgegangen, dass Kinder aus bildungsbenachteiligten und finanziell schwachen Familien in ihren Bildungsbiographien weiterhin deutlich benachteiligt werden und Bildungsbarrieren bestehen. Mandry konstatiert seit langem sogar die Zementierung der sozialen Disparitäten in Deutschland durch die ungleichen Ausgangssituationen, die in der Schullaufbahn fortgesetzt anstatt korrigiert werden (Mandry 2007, S. 215).

Das Schlagwort *Bildungsgerechtigkeit* findet sich in fast jeder bildungspolitischen Diskussion und wird unterschiedlich verwendet. Oftmals wird damit ein Zusammenhang zwischen Leistung und Bildungserfolg hergestellt – auch im Kontext sozialer Herkunft. Die formale Bildung spielt eine wesentliche Rolle bei den Sozialisationsprozessen, durch die der Einzelne über die Beziehung zu seinen Mit-

³ Im Rahmen dieser Arbeit werden Gesetze aus der Online-Datenbank Gesetze (<https://www.gesetze-im-internet.de/>) zitiert.

menschen sowie über das Verständnis seiner selbst relativ dauerhaft Handlungs- und Verhaltensweisen erwirbt (Grundmann 2006, S. 38).

Bislang existierten die verschiedenen Bildungssysteme Schule und Kinder- und Jugendhilfe meist nebeneinander. Seit einigen Jahren kooperieren die Akteur:innen dieser beiden Bildungssysteme zunehmend und unterstützen dadurch Familien in ihren individuellen Lebenssituationen. Das konstruktive Zusammenwirken der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte soll eine hohe Bildungsqualität sichern (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005). Wie in der vorliegenden Arbeit noch ausgeführt werden wird (Kapitel 2), haben beide ein sehr unterschiedliches historisches Selbstverständnis. Die Schule ist ordnungspolitisch organisiert mit festen Strukturen, zum Beispiel von der Jahres- und Klasseneinteilung bis zum Stundenplan und Schulgong, der Wissensvermittlung durch Lehrpläne und einer Leistungsbewertung. Dies bedeutet u. a. die Vorgabe von Ergebnisorientierung, spezifischen Abläufen und festgelegten Bildungsinhalten. Durch die Schulpflicht werden alle Kinder erreicht. Die Kinder- und Jugendhilfe verfolgt dagegen beispielsweise Prinzipien wie Partizipation, Freiwilligkeit, Lebensbewältigung im Sozialraum und individuelle Motivierung. Sie greift die Erfahrungen der Kinder auf, nutzt die Ressourcen des Sozialraums und macht u. a. bedarfsorientierte Angebote z. T. in wechselnden Gruppenstrukturen, damit Kinder eigene Bedürfnisse erkennen, selbsttätig werden und Selbstwirksamkeit erleben. Dazu bietet sie einen Rahmen, arbeitet in der Regel ergebnisoffen und ohne Leistungsdruck. Eine Anknüpfung an die Bedürfnisse der einzelnen erfolgt in demokratischen Prozessen, bei denen die Ziele und Angebote immer wieder neu mit allen Beteiligten ausgehandelt werden. Es bestehen gravierende Unterschiede in der Fachlichkeit, von der Ausbildung bzw. vom Studium über den Status bzw. das Angestellten- oder das Beamtenverhältnis, die Arbeitsbedingungen bis zur Bezahlung. Während die Kinder- und Jugendhilfe meistens durch Teamarbeit geprägt ist, agieren Lehrkräfte oftmals als Einzelakteur:innen und selbstverantwortliche Einzelpersonen. Kaum ein Beruf spielt sich so im privaten Bereich ab wie der der Lehrkräfte. So erfolgt beispielsweise in Bayern die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in der Regel zu Hause.

Der entscheidende Unterschied zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe besteht darin, dass die Schule eine Zwangsinstitution ist, während die Kinder- und Jugendhilfe ein Angebot darstellt, das sich Eltern mit entsprechenden Voraussetzungen aneignen können, jedoch nicht müssen (Holstruktur). Dies zementiert Bildungsungerechtigkeit, da sich Eltern mit hohen Ressourcen dieses Angebot leichter selbst zu eigen machen und nutzen (beispielsweise die Ganztagsbetreuung oder kulturelle, sportliche Angebote) bzw. wenn sie dieses nicht nutzen, entsteht kein Bildungsnachteil aufgrund des anregenden Elternhauses. Demge-

genüber entstehen für Kinder aus bildungsfernen Familien leichter Bildungsnachteile, da es für die betreffenden Eltern eine Herausforderung darstellt, sich so zu organisieren, dass sie dieses Angebot nutzen, und wenn sie es nicht nutzen, sich die Bildungsschere noch weiter öffnet.

Die Herausforderung besteht darin, dass durch die Ganztagsbildung und die Tatsache, dass diese nicht ausschließlich vom Schulsystem, sondern auch von der Kinder- und Jugendhilfe getragen wird, nun eine Situation entsteht, in der diese Systeme enger zusammenrücken und damit neue Anforderungen an die Träger und neue Hoffnungen im Hinblick auf den Abbau von Bildungsungerechtigkeit entstehen.

Die Implementierung der Ganztagsbildung sowie die Garantie für eine Nachmittagsbetreuung bzw. der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung stellen für die Träger eine Herausforderung dar, da diese Anforderungen bisher in sehr unterschiedlichen Systemen stattfinden. In diesem Kontext entstanden mehrere Modellversuche, darunter einer in der Stadt München. Hier wird das Ganztagsangebot von Schule und Kindertageseinrichtung unter einem Dach angeboten: die Kooperative Ganztagsbildung. Dieses innovative Modell ermöglicht es Grundschulkindern, ganztägig Bildung, Erziehung und Betreuung zu erhalten, auch während der Ferienzeit. Das Angebot umfasst sowohl schulische als auch außerschulische Bildung und Freizeitgestaltung sowie spezifische Förderangebote. Die Ausgestaltung der Kooperativen Ganztagsbildung sowie die Bereitstellung der dafür erforderlichen Rahmenbedingungen stellen das zentrale Anliegen dar (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, o.J.).

1.2 Forschungsstand

Die beschriebene bildungspolitische Herausforderung wird von der Forschung in unterschiedlichen Diskursen begleitet. Im Folgenden werden diese Diskurse benannt und jeweils der Forschungsstand markiert, um anschließend das Desiderat zu skizzieren.

Die Wechselbeziehungen zwischen Armut, Bildungsarmut und Schulerfolg sind in Deutschland weiterhin signifikant (Hradil 2005, 2006; Becker 2017). Der Zusammenhang zwischen Bildung und sozioökonomischer Herkunft wurde erstmalig mit der internationalen PISA-Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) gemessen. Die daraus resultierenden Ergebnisse weisen auf ungerechte Zugänge zu Bildung innerhalb eines Nationalstaates bzw. der Weltbevölkerung hin. Dies hat Auswirkungen auf das Individuum, aber auch auf die gesamte Volkswirtschaft. In Deutschland sind Bildungsarmut und damit einhergehend fehlende Zertifikate und geringe Kompetenzen vor allem eine Folge aus den Defiziten im Bildungssystem. In keinem anderen vergleichbaren Industrieland wurde ein ähnliches Versagen bei der

Chancengleichheit von Kindern aus dem Arbeitermilieu und Kindern mit Migrationshintergrund gemessen. Beispielsweise war die Wahrscheinlichkeit, dass in Bayern ein Arbeiterkind bei gleicher Leistung (Lernvermögen und Kenntnisstand) ein Gymnasium besucht, mehr als sechsmal geringer als bei *Oberschichtskindern* aus Akademiker-, Führungskräfte- oder Beamtenfamilien. Damit sind die soziale Selektion und die Chancenungleichheit, zum Beispiel das Abitur zu erwerben, in Bayern besonders stark ausgeprägt (Prenzel 2007a, 2007b; Palentien 2005; Deutsches PISA-Konsortium 2008; Prenzel 2005; PISA 2022). Forschungen zu institutioneller Diskriminierung belegen, dass unterschwellige, unbewusste oder offene Ungleichbehandlung vielerorts durch diskriminierende Institutionspraktiken gestützt werden (Gomolla 2009; Gomolla und Radtke 2007). Trotz der Fülle bildungspolitischer Maßnahmen ist eine Bildungspolitik erkennbar, die für bildungsferne Schichten selektierende Barrieren latent wirksam werden lässt (Becker und Lauterbach 2016b).

Der nationale Bildungsbericht 2016 zeigt darüber hinaus systematische Diskrepanzen und Unterschiede bei den Bildungserfolgen und Bildungsbenachteiligungen nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Die französischen Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron haben bereits in den 1970er Jahren auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung hingewiesen (Bourdieu et al. 1971).

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse führten zu einer Intensivierung des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit und erweiterten damit die bis dahin vorherrschende, überwiegend ökonomische Perspektive auf Bildung, u. a. machte Heimbach-Steins auf die ethische Dimension dieser Bildungsungerechtigkeit aufmerksam. Im Wesentlichen wurden dabei menschenrechtliche Maßstäbe für Bildungssysteme, -institutionen und -inhalte herausgearbeitet, um eine gleiche Beteiligung aller Individuen an, in und durch Bildung zu gewährleisten (Heimbach-Steins et al. 2009; Kunze 2008a; Ladenthin 2009; Neuhoff 2015; Heimbach-Steins, Marianne (Hg.) 2016; Heimbach-Steins et al. 2007).

Neben dem katholischen sozialetischen Diskurs existieren auch ein protestantischer Diskurs sowie ein nicht-konfessionsgebundener Diskurs. Trotz realer Probleme ist das Recht auf Bildung im internationalen Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen verankert. Bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (A-EMR) von 1948 war es enthalten (Wehe 1965) und wurde seither immer weiter ausdifferenziert. Die Vereinten Nationen haben sich in der sogenannten *Agenda Bildung 2030* dazu verpflichtet, eine weltweite qualitative, inklusive und chancengerechte Bildung für alle Menschen sicherzustellen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Die UNESCO wurde beauftragt, diese Agenda umzusetzen (Deutsche UNESCO-Kommission Stand 2024). Im Sammel-

band *Kooperative Bildungsverantwortung als Weg aus der Armut* (Meißner 2017) werden u. a. ein entwicklungs- und wirtschaftsethisches Konzept nach Amartya Sen sowie die Verwirklichungschance auf Bildung und deren Verantwortung erörtert (Meißner 2017).

Die evangelische Perspektive auf Bildung, die den Einzelnen als Person, seine Entwicklung und Entfaltung als Menschen im Ganzen und seine Erziehung zu sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung für das Gemeinwesen im Blick hat, wird in der Denkschrift der EKD zu PISA *Maße des Menschlichen* ausgeführt. Bildung wird hier gemeinhin als ein essenzielles Element der menschlichen Würde betrachtet. Aus dieser Perspektive ist Bildung als fundamentales Recht jedes Individuums zu betrachten (Kirchenamt der EKD 2003). Stojanov plädiert für ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, das nicht ausschließlich auf Ressourcenverteilung, sondern auf individuelle Autonomie und Anerkennung fokussiert (Stojanov 2011).

Der *PISA-Schock* entfachte eine längst fällige intensive bildungspolitische Debatte und führte zu ersten politischen Maßnahmen. So legte die Bundesregierung nach den PISA-Studien (Prenzel 2007a; Ganztagschule in Deutschland 2008), die Grunddaten zur Bildungssituation in Deutschland lieferten, das Investitionsprogramm *Zukunft Bildung und Betreuung* (2003 – 2009) für eine Ausbaudynamik der Ganztagschulen auf (Bundesministerium für Bildung und Forschung; Bekanntmachung 28.03.2007 - 04.05.2007). Der stark geförderte Ausbau der Ganztagschule war jedoch vielfach nicht durch einen konkreten Plan bzw. ein Ziel abgestützt (Rauschenbach 2016). Empirische Forschungsergebnisse aus groß angelegten und langfristig durchgeführten Studien, wie die *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG*⁴ (Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) 2016) ermöglichen bundesweite Befunde.

Die beschriebene bildungspolitische Herausforderung wird forschungsbezogen in verschiedenen Diskursen begleitet. Bildungsbenachteiligung impliziert, dass das Bildungssystem eine selektive Wirkung entfaltet und nicht in der Lage ist, die durch das Elternhaus bedingten Unterschiede auszugleichen.

Die PISA-Studien verweisen im Kontext von Bildung auch auf die Institutionen der Bildung. So sind weitere Bildungsorte gleichermaßen Thema und Gegenstand der Bildungsdebatte (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat Frühe und allgemeine Bildung 2004). Der *Zwölfte Kinder- und Jugendbericht* (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

⁴ Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde zwischen 2005 und 2019 als bundesländerübergreifendes Forschungsprogramm durchgeführt, wobei die Untersuchung von 2005 bis 2009 unter dem Titel *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG* und von 2009 bis 2019 unter dem Titel *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG-Übergangsstudie* erfolgte (Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF)).

2005) analysierte die Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen und benannte die gewinnbringende Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Ergänzend analysierte der *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020* hierzu die vorliegenden Daten zur Situation junger Menschen in Deutschland (Deutsches Jugendinstitut 2020). So überrascht nicht, dass bedingt durch die veränderten Lebenswelten von Kindern, die traditionelle deutsche Halbtagschule aufgrund der vielfachen Erwartungen in Bedrängnis kommt. Neben der qualitätvollen Gestaltung des Unterrichts wird nun auch die Bearbeitung sozialer Problematiken forciert, welche bislang primär der Familie sowie der Kinder- und Jugendhilfe zugewiesen wurden (Deinet und Icking 2010b).

Ungleichheiten stellen nicht nur ein ökonomisches, sondern auch ein ethisches Problem dar. Ein elementares Kriterium von Bildungsgerechtigkeit ist die Schaffung annähernd gleicher Lebensverhältnisse, welche jedoch nicht für alle Kinder gegeben sind. Im Gegensatz zur Schule ist die lebensweltliche Förderung in der Regel in der Kinder- und Jugendhilfe angesiedelt. Die Institution Schule, welche alle Kinder besuchen, trennt die allgemeine kindliche Lebenswelt von der schulischen Lebenswelt im Klassenzimmer. Weiterhin lassen sich markante Differenzierungen und Charakteristika aufgrund diverser Merkmale wie sozialer Hintergrund, Wohnort oder Migrationshintergrund feststellen, die einen Einfluss auf Bildungserfolg haben (Palentien und Wachs 2014; Scheunpflug 2004; Albert et al. 2019).

In zahlreichen Forschungsarbeiten wurde versucht, die Ursachen von Bildungsbenachteiligung zu ermitteln. Konsens besteht im Hinblick auf die Bedeutung der Schulformwahl bzw. frühen Selektion, fehlender Ganztagsbildung und der Bedeutung non-formalen und informellen Lernens.

Die Deutung und Bewertung von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit wird in vielen Beiträgen kritisch hinterfragt. Stattdessen wird ein Verständnis von gerechter Bildung in den Vordergrund gerückt (Giesinger 2007; Brenner 2010; Stojanov 2011; Ricken 2015; Grübler 2022).

Die Schule postuliert seit den 1970er Jahren das Ziel der individuellen Förderung und damit die Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Kindes auf der individuellen Ebene, d. h. durch pädagogisches Handeln wird jedes Kind, u. a. im Hinblick auf seine individuellen Gegebenheiten bzw. Voraussetzungen, gefördert. Auch die OECD untersuchte im Rahmen von PISA die Kompetenzen in den Domänen Lesen, Mathematik und naturwissenschaftliche Grundbildung. Dabei bezieht sich der Kompetenzbegriff stark auf das Individuum und dessen Leistung, ohne die individuellen Voraussetzungen zu optimieren (Köller et al. 2019; Prenzel 2007a). Um Entwicklungsverläufe vorzuzeichnen, wurden beispielsweise die Kompetenzentwicklung bei Grundschulkindern, bestehende Leistungsunterschiede vor der Einschulung sowie Divergenzen zwischen Schüler:innen unter-

schiedlicher sozialer Herkunft beobachtet und ergänzend (inter-)nationale Längsschnittstudien herangezogen (Maaz et al. 2014; Prenzel 2007a; Köller et al. 2019). Diese Forschungsergebnisse verdienen Beachtung, denn für ein gelingendes Leben und einen gelungenen Lebenslauf ist Bildung der Schlüssel. Es ist bedauerlich, dass das Leistungspotenzial von Kindern aus unteren sozialen Schichten im Bereich der deutschen Schulen nur unzureichend ausgeschöpft wird. Daher besteht ein bildungs- und sozialpolitischer Handlungsbedarf.

Aber auch die Forschung zum Ganzttag hat deutlich gemacht, dass der Ganzttag alleine nicht das Problem löst, sondern vielmehr die Frage, wie dieser organisiert ist, eine Rolle spielt.

Insbesondere StEG fokussierte sich im Kontext der Ganzttagsschulen auf die individuelle Entwicklung der Schüler:innen. Es ist erstaunlich, dass Fragen zur Schulentwicklung, Schulkultur und Organisationsveränderung bislang eher wenig Aufmerksamkeit erhalten haben. Obgleich Ganzttagsschulen den Aspekt der Betreuung erfüllen, besteht dennoch Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Qualität (Berth et al. 2019, S. 8 f.). Das Symposium *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (Gläser-Zikuda und Seifried 2008) präsentierte Ergebnisse der Schulforschung. Im Zentrum stand der Umgang von Lehrkräften mit heterogenen Klassen, die gezielte Förderung der Kompetenzentwicklung der Schüler:innen und die (Um-)Gestaltung des schulischen Unterrichts.

Mit dem fortschreitenden Ausbau der Ganzttagsschulen und der Ausgestaltung der Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe kam es erneut zur Diskussion über die Qualität der Schulen. In diesem Kontext wurden oftmals die Aspekte Bildungsgerechtigkeit und Sozialraumorientierung gemeinsam thematisiert, denn Bildung geht weit über Schule hinaus. Die Bedeutung von informellem Lernen bzw. die fehlenden Möglichkeiten für diese Lernprozesse tragen wesentlich zur Bildungsungerechtigkeit bei. So werden im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe informelle Lernprozesse oft in Bewältigungsprozessen erfahrbar, nicht zuletzt durch die Aneignung von Bildungsorten und deren Gestaltung. Dadurch kann sich die Handlungsfähigkeit erweitern und komplementiert formale schulische Bildungsprozesse. Kooperative Bildungslandschaften verfolgen als daraus resultierende Maßnahme das Ziel, die bildungsbiographischen Chancen der Kinder zu optimieren. Schule und außerschulische Bildungspartner:innen bauen Netzwerke auf, in denen alle abgestimmt in einem Gesamtsystem mitwirken (Deinet 2020, 2010c; Rauschenbach 2013; Deutscher Städtetag 2007; Huber 2014).

Dabei ist auch die Organisationsform zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe von Bedeutung. An dieser Stelle sind jedoch nicht nur wenige empirische Studien vorliegend, sondern bisher auch noch keine theoretische Beschreibung der damit verbundenen Gerechtigkeits Herausforderungen.

Multidisziplinäre Teams in der Schule erweitern das Spektrum der Lernprozesse in Ganztagschulen. Eine Reform der Aus- und Fortbildung von Erziehungs- und Lehrkräften und die Ermöglichung einer Kooperation bereits vor der Berufstätigkeit sind weiterhin unabdingbar (Holtappels 2003). Bei der Entwicklung habituel-ler Handlungspotenziale, Verhaltensmuster oder -weisen, die sich im Laufe der Zeit als Gewohnheit entwickeln, spielen *Soziale Pat:innen*, wie Lehr- oder Erziehungs-kräfte eine maßgebliche Rolle. Dabei ist die räumliche Dimension sozialer Divergenz essenziell (El-Mafaalani 2012, 2015a). Die Studie zum *Umgang von Akteuren und Benachteiligten in einem kooperativen Setting von Offener Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagschule* untersucht die Auswirkungen dieser Kooperation auf die Bildungsbenachteiligung. Es zeigen sich Unterschiede im Umgang mit Bildungsbenachteiligung entlang der Organisationszugehörigkeit (Rother 2019). Vielerorts wird die Beteiligung am Ganzttag durch die Offene Kinder- und Jugendarbeit immer noch kritisch gesehen (Icking 2021). Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Schule besteht in der Zielsetzung, Methode und Struktur.

Nicht zuletzt haben die Herausforderungen an eine Verantwortungsgemeinschaft zwischen Grundschule und Kinder- und Jugendhilfe Konsequenzen für die weitere (Grund-)Schulentwicklung (Spies und Wolter 2018). Dabei wird die sozialpädagogische Perspektive auf die Ganztagsbildung häufig vernachlässigt (Braches-Chyrek und Karsten 2020) und anstatt einer zielführenden Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe auf Augenhöhe oft nur die Ganztagschule in den Blick genommen.

Letzteres Desiderat soll mit dieser Arbeit behandelt werden, dazu wird der *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum herangezogen.

Im Gegensatz zu den bisherigen Ansätzen zur Kompetenzentwicklung bietet Nussbaum eine neue Struktur und einen neuen Theorieansatz. Dieser Ansatz zielt auf die Ausbildung universeller *capabilities*, also Fähigkeiten, die Voraussetzungen für das Tätigsein sind und letztlich ein gutes (sinnvolles) Leben jeder Person ermöglichen (vgl. Kapitel 3.2.2). Für deren Entwicklung sind nach ihrem Ansatz gesellschaftliche Rahmenbedingungen unabdingbar; für diese wiederum sind der Staat und die Gesellschaft verantwortlich. Nussbaum verfolgt die Grundidee, dass mit den Fähigkeiten, die von Menschen entwickelt werden, eine räumliche Dimension notwendig ist. Möglichkeitsräume sind allen Kindern zu garantieren, um dem ethischen Anspruch gerecht zu werden (Nussbaum 2015).

Eine kooperative Ganztagsbildung ist daher eher ein Ort, an dem Kinder ihre individuellen Fähigkeiten und Interessen in unterschiedlichen Lernprozessen und Settings entfalten können, als eine Ganztagschule mit reinen Unterrichtseinheiten.

Vor dem Hintergrund der benannten Untersuchungen und der vorliegenden Ergebnisse zeigt sich, dass insbesondere die Frage einer staatlich-kommunalen Bildungsverantwortung für Kinder im Grundschulalter in Bayern, und dabei insbesondere die Frage einer gelingenden gemeinsamen Bildungsverantwortung mit dem Ziel eines adäquaten und gerechteren Bildungssystems für alle Kinder kaum beforscht ist. Insbesondere basiert die Ganztagsbildung weder auf einer gerechtigkeitstheoretischen Fundierung noch auf einem fachlichen Diskurs. In erster Linie werden aufgrund dessen nicht nur die Lebensverhältnisse der Kinder und ihrer Familien in den Blick genommen, sondern vielmehr anhand des Fallbeispiels der *Kooperativen Ganztagsbildung* die Ermöglichungsräume einer gerechtigkeitstheoretischen Perspektive aufgezeigt, um in einen Diskurs zu treten. Ein kooperatives Handeln der Bildungsakteure sowie ein Bewusstsein für eine gemeinsame Verantwortung scheinen daher von großer Bedeutung zu sein, um Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen.

Offen bleibt bislang, wie eine moralische Verantwortung gegenüber allen Kindern aussehen kann, die der Gesellschaft die Pflicht auferlegt, sich für das Wohlergehen aller Kinder, ungeachtet ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, zu kümmern und wie diese Herausforderungen konkret gelöst werden können. Eine gemeinsame bildungsgerechte Verpflichtung innerhalb der unterschiedlichen, getrennten Säulen des Schulsystems und der Kinder- und Jugendhilfe ist derzeit kaum zu finden. Auch in der Wissenschaft wurden und werden die Systeme eher – getrennt nach deren jeweiligen Themen, Aufgaben und Zuständigkeiten – beforscht. Dies gilt auch in großen Teilen für das Gutachten *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule* (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)). Über eine Bildungs-Verantwortungsk Kooperation, insbesondere zwischen staatlicher Grundschule und kommunaler Kinder- und Jugendhilfe, die der Praxis auch Handlungsorientierung geben könnte, scheint es noch wenige Erkenntnisse zu geben. Hier setzt das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit an.

1.3 Forschungsfrage

Im vorangegangenen Kapitel wurde anhand einer kursorischen Darstellung des Forschungsstandes zur Bildungsgerechtigkeit aufgezeigt, dass die Ganztagsbildung einerseits als ein Beitrag zum Abbau von Bildungsungerechtigkeit beschrieben wird, andererseits aber deren konkrete Ausgestaltung für Gerechtigkeitsfragen von Relevanz ist, ohne dass diese bisher theoretisch im Hinblick auf Gerechtigkeit angemessen beschrieben worden wäre. Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel dieser Arbeit, einen Beitrag zur theoretischen Konzeptionierung von Fragen der Bildungsgerechtigkeit in der Ganztagsbildung zu leisten. Die vorliegende Studie befasst sich mit der Frage, wie die Kooperation von staatlichen

Grundschulen und der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und der Förderung zum Wohle von Kindern unter Gerechtigkeitstheoretischer Perspektive angemessen beschrieben werden kann. Dazu wird der in der Erziehungswissenschaft bislang wenig benutzte theoretische Ansatz des *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum herangezogen und mit diesem begrifflichen Instrumentarium ein konkreter Modellversuch interpretiert. Auf diese Weise werden zum einen Perspektiven für Bildungsgerechtigkeit in der Kooperation beider Bildungsträger – Schule und Kinder- und Jugendhilfe – entwickelt und zum anderen der Beitrag des *Capabilities Approach* für den Blick auf Gerechtigkeit und das Verständnis von Ganztagsbildung exploriert.

1.4 Methodik

Im Folgenden wird in dieser Studie der Versuch unternommen, grundlegende, insbesondere auch philosophische Fragen eines gelingenden (guten) Lebens im Kontext sozial gerechterer Institutionen der Ganztagsbildung zu untersuchen. Im Zentrum der vorliegenden Studie steht somit eine theoretische Fragestellung. Es wird danach gefragt, wie sich ein Modellversuch zur Bildungsgerechtigkeit, der sich auf die Kooperation von staatlicher Grundschule und kommunaler Kinder- und Jugendhilfe bezieht, mit Hilfe des Befähigungsansatzes theoretisch beschreiben lässt. Im Rahmen der theoretisch-analytischen Arbeit erfolgt eine Gerechtigkeitstheoretische Fundierung des Bildungsdiskurses.

Methodologisch handelt es sich damit um eine analytische und theoriegenerierende Arbeit. Mit Hilfe des methodisch geleiteten hermeneutisch Verstehens wird u. a. eine reflexive und theoretische Form des Denkens angewandt (Filipović 2007, S. 18).

In dieser Arbeit wird überwiegend hermeneutisch vorgegangen. Die *Hermeneutik* ist die Kunst der Auslegung. Sie dient dazu, das Verständnis von Texten zu erleichtern, die nicht von selbst verständlich sind und einer interpretierenden Annäherung bedürfen. Nachdem Schleiermacher (1768 - 1834) die philologische, biblische und juristische Hermeneutik auf die allgemeine Text-Hermeneutik ausgeweitet hatte, griffen spätere Generationen diese auf (Angehrn 1999, S. 46). Das Verständniskonzept von Martin Heidegger (1889 - 1976) basiert auf einem Verstehen im täglichen Alltag als eine dazugehörige Gegebenheit allen praktischen Könnens und baut auf die systematisch verstehende und beschreibende Psychologie von Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) auf (Grondin 2000, S. 89 f.). Letzterer formulierte die systematische Idee der Neubegründung für die Geisteswissenschaften in seinem Werk *Die Entstehung der Hermeneutik* (Dilthey 1900). Wilhelm Dilthey war ein einflussreicher und wegweisender Lehrer von Gertrud Bäumer (1873 - 1954), einer Frauenrechtlerin, die im Verlauf der vorliegenden Studien von der caritativen Wohlfahrt zur Kinder- und Jugendhilfe zitiert wird. Er

war Mitglied in ihrer Promotionskommission an der Berliner Universität im Jahr 1904. Gertrud Bäumer war eine der ersten Frauen, die an der Berliner Universität studierten (Schaser 2010, S. 105 f.). Im Jahr 1960 präsentiert Hans-Georg Gadamer (1900 - 2002) in seinem Werk *Wahrheit und Methode* (Gadamer 1960) seine Ideen einer universellen Hermeneutik. Diese ist weder Theorie noch Methode oder Methodik, sondern ein unendliches Gespräch unter gemeinsamer Fragestellung (Gadamer 1960, S. 363 ff.). Es ist eine Grunderfahrung des Philosophierens, dass die Klassiker philosophischen Denkens von sich aus Wahrheitsansprüche erheben, die das Gegenwartsbewusstsein weder zurückweisen noch überbieten kann (Gadamer 1960, S. XIV). Die Aufmerksamkeit liegt deutlich stärker auf Veränderungen als auf Beständigkeit (Gadamer (1960, XV).

Gegenstand der hermeneutischen Analyse sind zwei unterschiedliche Diskurse, die aufeinander bezogen werden. Im Mittelpunkt der Arbeit steht zum einen der Diskurs um einen Modellversuch zur Kooperation von Grundschulen mit der Kinder- und Jugendhilfe. Zu diesem Modellprojekt liegen umfangreiche Texte vor, die das Konzept und dessen Ergebnisse beschreiben. Diese Texte beziehen auch die Evaluation des Staatsinstituts für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) und des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) sowie die wissenschaftliche Begleitung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit ein. Dieser Diskurs wird in Beziehung gesetzt zu einem zweiten Diskurs, dem Diskurs des Befähigungsansatzes – *Capabilities Approach* – von Martha C. Nussbaum.

In einem ersten Schritt wird auf Basis des erhobenen Forschungsstandes (Kapitel 1.2) das historisch gewachsene Selbstverständnis der jeweiligen Institutionen herausgearbeitet (Kapitel 2). Ziel ist es, aus dem Wissen um deren Differenz, Tradition und der jeweiligen Identität etwas Gemeinsames zu entwickeln. In einem weiteren Schritt wird mit dem *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum ein theoretisches Modell sozialer Gerechtigkeit vorgestellt (Kapitel 3.2.2), welches sowohl Individuen als auch staatliche Institutionen in die Pflicht nimmt, und auf den Bildungskontext bezogen wird. Der Fokus liegt dabei auf der Kooperation von staatlicher Grundschule und kommunaler Kinder- und Jugendhilfe und deren Ermöglichungsräumen.

Die vorliegende Arbeit basiert auf dem Konzept des *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum, welches das Ziel einer gerechten Gesellschaft durch die Förderung der Fähigkeiten und Freiheiten des Individuums verfolgt. In diesem Verlauf wird insbesondere die Relation von Mensch und Umwelt in Bezug auf Lernen reflektiert (Nussbaum 2015, S. 26 ff.). Es wird gezielt untersucht, wie der sogenannte *Befähigungsansatz* eine gerechte Bildungsbeteiligung ermöglichen könnte und Staat und Gesellschaft auf dieser Grundlage ihrer Verantwortung in Bezug auf die Dimension von Bildung besser gerecht werden könnten.

Im Ergebnis wird damit am Beispiel des Modellversuchs eine Theorie mittlerer Reichweite für Fragen der Bildungsgerechtigkeit in gemeinsamer Bildungsverantwortung entwickelt, die an die Metatheorie des *Capabilities Approach* anknüpft. Im Rahmen dessen erfolgt eine Analyse, Bewertung und Gegenüberstellung der theoretischen Grundlagen (Döring 2023, S. 169 f.).

Das gewählte methodische Vorgehen wurde durch eine Interpretationsgruppe mit der Rienecker-Arbeitsgruppe sowie den beiden Betreuenden der Arbeit kommunikativ validiert. Die Entwicklung einer Theorie mittlerer Reichweite bleibt jedoch insofern limitiert, als sich deren Brauchbarkeit erst wieder in der Reflexion anderer Fälle mit dem gleichen Instrumentarium noch zeigen muss; dieses kann mit der hier vorliegenden Arbeit jedoch nicht geleistet werden, sondern ist nachfolgenden Überlegungen vorbehalten.

1.5 Aufbau der Untersuchung

Vor dem Hintergrund des in den vorhergehenden Abschnitten beschriebenen Forschungsinteresses und dem dargelegten methodischen Vorgehen wird die Arbeit in folgenden Schritten aufgebaut:

Im zweiten Kapitel erfolgt eine Genese und historische Kontextualisierung, um das geschichtlich gewachsene Selbstverständnis der beiden Säulen *Schule* (Kapitel 2.1.1) und *Kinder- und Jugendhilfe* (Kapitel 2.2.1) und ihre heutige Ausprägung zu verstehen sowie politisch und kulturell einzuordnen. Ausgehend davon werden wesentliche Aspekte der Bildungsungerechtigkeit im deutschen Bildungssystem offengelegt (Kapitel 2.1.2). Damit soll verdeutlicht werden, „wie es kommen konnte, daß es so ist“ (Gadamer 1960, S. 2). Darüber hinaus werden die sozial- und bildungspolitischen Herausforderungen im Hinblick auf Bildungsungleichheit erörtert, die sich u. a. aus Armut ergeben (Kapitel 2.2.2). Es werden klassische Paradigmen, u. a. in Bezug auf Bildung und soziale Ungleichheiten auf der individuellen Ebene und auf herkunftsbedingten Bildungsungleichheiten, illustriert.⁵ Das anschließende Fazit (Kapitel 2.3) möchte den Umgang mit Benachteiligung in einem versäulten System veranschaulichen.

Im dritten Kapitel werden die Herausforderungen an Bildungsgerechtigkeit in den zwei gesplitteten Bildungssystemen, der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe, beleuchtet. Zunächst werden begriffliche Differenzierungen (Kapitel 3.1)

⁵ Das Erkennen und Beschreiben der *Zeichen der Zeit* ist ein prozesshafter Vorgang, der nicht nur reale Probleme abbildet, sondern auch konstruktiv und kreativ ist. Dieser wissenschaftsgeleitete Prozess basiert auf Theorien als organisierenden Regeln (Heimbach-Steins 1997, S. 297 f.). Obwohl die gesellschaftlichen Probleme oft bekannt sind und öffentlich diskutiert werden, wird andererseits behauptet, dass wir keine Probleme haben (Baecker 1997, S. 102). In einer sozialetischen Perspektive geht es darum, gesellschaftliche Probleme als solche zu definieren, zu erkennen, zu beschreiben und nach Lösungen zu suchen (Filipović 2007, S. 22).

vorgenommen und näher bestimmt, was Armut (Kapitel 3.1.1), Bildungsarmut (Kapitel 3.1.2) und Bildungsgerechtigkeit (Kapitel 3.1.2) beinhalten. Dabei wird Armut sowohl als Faktum als auch als Resultat spezifischer Ursachen dargestellt. Auf dieser Grundlage werden unterschiedliche Perspektiven in einen bildungsethischen Diskurs über Bildungs(un)gerechtigkeit eingebracht. Darauf aufbauend werden theoretische Perspektiven auf Bildungs(un)gerechtigkeit aufgezeigt (Kapitel 3.2). Im Anschluss erfolgt eine gerechtigkeits-theoretische Fundierung der Gerechtigkeitstheorien von John Rawls (Kapitel 3.2.1) und danach von Martha C. Nussbaum (Kapitel 3.2.2). Das anschließende Fazit zielt darauf ab, die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu präzisieren (Kapitel 3.3).

Im vierten Kapitel wird das Modellvorhaben Kooperative Ganztagsbildung (KoGa) der Stadt München als praktisches Beispiel beschrieben und das zugrunde liegende Konzept veranschaulicht. Die Illustration des Fallbeispiels erlaubt eine Präzisierung und Erklärung der darin enthaltenen Herausforderungen. Darüber hinaus werden die Evaluation und ausgewählte Ergebnisse des Staatsinstituts für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) sowie des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) und die wissenschaftliche Begleitung des Deutschen Kinder- und Jugendinstituts (DJI) in Kurzform thematisiert.

Im fünften Kapitel erfolgt die Analyse der Kooperativen Ganztagsbildung aus der Perspektive des *Capabilities Approach*, gegliedert nach zehn Grundfähigkeiten. Zunächst wird die Kooperative Ganztagsbildung anhand der Begrifflichkeiten (den zehn Grundfähigkeiten) des Befähigungsansatzes dargestellt (Kapitel 5.1). Darauf aufbauend erfolgt eine Analyse der Kooperativen Ganztagsbildung nach dem gerechtigkeits-theoretischen Modell von Martha C. Nussbaum (Kapitel 5.2). Im Folgenden werden die bislang unerschlossenen Potenziale der Kooperativen Ganztagsbildung herausgearbeitet (Kapitel 5.3).

Im sechsten Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit. Dabei werden die zentralen Ergebnisse in komprimierter Form in Thesen vorgestellt (Kapitel 6.1). Zu drei ausgewählten Ergebnissen erfolgt dann eine Einordnung in den aktuellen Diskurs mit anderen Wissenschaften (Kapitel 6.2). Es wird diskutiert, wie die Institutionen *das Wohl des Kindes als Leitprinzip* (Kapitel 6.2.1) in eine Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit rücken könnten. Im Anschluss erfolgt die Erörterung zur *Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe* (Kapitel 6.2.2). Daran anknüpfend wird *der Mehrwert des Capabilities Approach für Bildungsgerechtigkeit* (Kapitel 6.2.3) diskutiert.

Im siebten Kapitel werden abschließend verschiedene Anregungen für die pädagogische Praxis (Kapitel 7.1) und die weitere Forschung und Theoriearbeit (Kapitel 7.2) gegeben.

2 Historische Genese: Das Selbstverständnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe als getrennte Systeme

In den folgenden Kapiteln wird die historische Entwicklung sowohl des Selbstverständnisses der Institution Schule als auch der Kinder- und Jugendhilfe dargestellt. Im Fokus stehen dabei die Entstehungsgeschichten der deutschen Schulsysteme sowie der Kinder- und Jugendhilfe. Nach einer Analyse des Bildungssystems Schule werden dessen Herausforderungen im Hinblick auf die Bildungsgerechtigkeit erörtert. Im weiteren Verlauf wird die historische Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe beleuchtet. Dabei werden die sozial- und bildungspolitischen Implikationen im Hinblick auf armutsbedingte Bildungsungleichheiten erörtert, wobei Armut sowohl als gegebene Tatsache als auch als Resultat spezifischer Ursachen dargestellt wird. Ferner wird ein Fazit in Hinblick auf ein veräultes System im Umgang mit Benachteiligung gezogen.

2.1 Das gewachsene Selbstverständnis der Schule

In vorangegangenen Kapiteln wurden Erkenntnisse aus der Bildungsforschung dargestellt, die aufzeigen, dass Faktoren wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund und sozioökonomische Bedingungen den Bildungserfolg maßgeblich beeinflussen. Um der Frage nachzugehen, wie Schulen ihre Verantwortung hinsichtlich der Reduktion von Bildungsungleichheiten weiterentwickeln und welche Strategien langfristig als wirksam zu erachten sind, darf die Thematik der Bildungsungleichheit im deutschen Bildungssystem nicht losgelöst von der nachfolgenden Genese betrachtet werden. Im weiteren Verlauf wird der Versuch unternommen, eine Auseinandersetzung der Schule mit den Herausforderungen im Hinblick auf Bildungsungleichheiten zu erörtern.

2.1.1 Genese

Im Folgenden werden signifikante historische Aspekte erörtert, die von grundlegender Relevanz für die Entwicklung des zeitgenössischen Bildungssystems sind. Zudem wird der Versuch unternommen, die Entwicklungslinien des Bildungssystems transparent zu machen.

Nach dem Strukturwandel der modernen Gesellschaft und den verschiedenen Reformen werden der Aufbau des Schulsystems im 19. Jahrhundert, die Reformpädagogik sowie die Entwicklung während der Weimarer Republik bis hin zur neueren deutschen Schulgeschichte dargestellt.

Vom Mittelalter bis in die Neuzeit war der Besuch einer Schule ein Privileg, das nur einem kleinen bzw. elitären Teil des Volkes und darüber hinaus grundsätzlich nur der männlichen Bevölkerung vorbehalten war. Obgleich die Dom- und

Klosterschulen im Mittelalter in erster Linie der Rekrutierung des Nachwuchses und der Sicherstellung des Fortbestandes kirchlicher Institutionen dienten, übernahmen sie zudem eine wesentliche gesellschaftliche Aufgabe. Auch das mittelalterliche Herrschaftsgefüge akquirierte seine Führungskräfte für leitende Funktionen in seinen Institutionen aus den kirchlichen Schulen (Dikow 1992, S. 7).

Die Geburt bestimmte in der vorindustriellen Zeit das gesamte Leben und die Standeszugehörigkeit: Klerus, Adel, Bauern/Bürgertum. Die Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen waren durch die Ständeordnung vorgegeben, die Rechtsfähigkeit durch Gruppenzugehörigkeit und soziale Zuordnung. Der Einzelne erhielt seinen Platz und sein Statusrecht durch die von Gott gewollte (hierarchische) Ordnung. Die soziale Herkunft entschied also über Rechte und Teilhabechancen bzw. über Privilegien und Rechtsverluste, vor allem im Hinblick auf Bildungschancen und politische Partizipation. Die Kinder orientierten sich an den Eltern. So wurde der Stand über Generationen vererbt, und diese Sozialstruktur war hinreichend stabil (Herrlitz et al. 2005, S. 15 f.).

Mit dem Wachsen des kapitalistischen Wirtschaftssystems wurde das Statusrecht mit seinem Regelsystem zurückgedrängt. Die klassische Selbstversorgung eines Hauses war damit nicht mehr gegeben. Die autarke Lebensweise wurde zunehmend durch den Warenmarkt und den Güteraustausch verdrängt. Der Tauschvollzug beendete das Statusrecht der standeszugehörigen Person und es folgten sachliche Zweckvereinbarungen von gleichen Rollenträger:innen. Der gewaltlose Tauschverkehr gründete auf formal freien und gleichen Personen, die den eigenen Entwicklungsprozess selbstverantwortlich frei gestalteten. Das Instrument hierfür war der Vertrag. Die Wende der Gesellschaftsentwicklung zum Liberalkapitalismus löste die Französische Revolution von 1789 und die darauffolgenden europäischen Kriege aus (Herrlitz et al. 2005, S. 17 ff.).

Der Zweck, dem der Mensch in der Gesellschaft nachzukommen hat, besteht in der Bildung seiner Kräfte zu einem harmonischen Ganzen. Die Freiheit ist dabei die grundlegende und unabdingbare Voraussetzung für die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten (Humboldt 2002a, S. 64). Der philosophische Reformgeist des 18. Jahrhunderts führte zur Wiederentdeckung der humanistischen Bewegung, dem Neuhumanismus (Reble 1980, S. 177).

Die gesellschaftlichen und sozialen Folgen führten zur *sozialen Frage* (Herrlitz et al. 2005, S. 27). Für den Großteil der Bevölkerung verlagerte sich das Arbeitsleben sukzessive von der Landwirtschaft und dem Handwerk zum Bergbau und zu den Fabriken (Koerrenz et al. 2017, S. 179).

Im Kontext der gesellschaftlichen Transition wurde Schulbildung im Sinne von Verwertbarkeit und Nutzen immer bedeutsamer. Es handelte sich um anwend-

bare, gemeinnützige Kenntnisse und Realien, deren Förderung eine nachhaltige Bedeutung beizumessen ist (Geißler 2013, S. 76).

In Deutschland wurde das Bildungswesen lange Zeit – mit Ausnahme der Militärschule – von Kirchen getragen. Nach der Säkularisierung löste der Staat von 1870 bis zum Ersten Weltkrieg die Kirchen als elementare Träger von Bildungseinrichtungen ab. Mit der sukzessiven Einführung der allgemeinen Schulpflicht – 1763 in Preußen (Becker 2012, S. 124 f.), 1802 in Bayern – kam es zu einer Mindestbildung für alle Bevölkerungsschichten und damit einhergehend zu einer gesellschaftlichen Erneuerung (Geißler 2013, S. 113). Dies waren teilweise Reaktionen auf die komplexen Modernisierungs- und Rationalisierungsprozesse. Von der herrschenden Elite war die Optimierung der ökonomischen und militärischen Vorherrschaft nicht intendiert, sondern hier spiegelten sich die Macht- und Konfliktkonstellationen wider, u. a. zwischen politischen Parteien, Verbänden und Interessengruppen. Das Schulwesen wurde als konservatives Ordnungssystem unter staatlicher Kontrolle aufgebaut u. a. mit den Zielen: Gehorsam, Ehrfurcht vor der Obrigkeit, Gesetzesvermittlung (Geißler 2013, S. 110); so konnte auch die staatliche Kontrolle der Gesellschaft u. a. über das Bildungssystem erfolgen (Becker 2012, S. 124 f.; Gudjons und Traub 2016, S. 95 ff.).

Der starke Ausbau des Bildungswesens war ein zentrales Anliegen des Bürgertums aus seinem Widerstand gegen den Absolutismus. Dies führte zum Verlust von Privilegien einzelner Gruppen in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht. Das staatliche Umverteilen von Lebenschancen, die mit der Bildungsexpansion einhergingen, waren u. a. die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, das Erzielen von Einkommen und das Erwerben von sozialstaatlichen Versicherungsanrechten (Becker 2012, S. 125).

Es fanden immer wieder umfassende Reformen statt, jedoch gab es keine länderübergreifende Gesetzgebung für das gesamte Bildungssystem (Becker 2014, S. 125). Die Entscheidungskompetenz im Schulwesen, die sogenannte Kulturhoheit, war nicht zentral angesiedelt und obliegt bis heute nicht dem Bund, sondern föderal den jeweiligen Bundesländern. Dieser Föderalismus wurde bereits im 19. Jahrhundert begründet, während der Weimarer Republik gefestigt und nur im Nationalsozialismus unterbrochen. Die in der Bundesrepublik Deutschland eingerichtete *Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK)* trifft jedoch bestimmte Absprachen und Vereinbarungen, u. a. über die Anerkennung von Abschlüssen, zum Beispiel des Abiturs (Klafki et al. 2021, S. 46 f.).

Wilhelm von Humboldt legte den Grundstein für ein idealistisches „Bildungdenken, welches das Individuum zum Baumeister seiner selbst erklärt“ (Fees 2015, S. 209) und den Aufbau eines modernen Bildungssystems im 19. Jahrhundert. Er drückt die Aufgabe des Daseins in seiner *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 2002b) wie folgt aus: „(...) diese Aufgabe löst sich allein durch die

Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 2002b, S. 235 f.). Ab dem Jahr 1809 gestaltete er als Sektionsleiter der preußischen Kultusadministration (Fees 2015, S. 209) für kurze Zeit das Schul- und Hochschulwesen und entwarf den *Königsberger und Litauischen Schulplan* (Humboldt 1964) mit der Idee der allgemeinen Menschenbildung (Fees 2015, S. 212 ff.).

Ein neues grundlegendes Bildungsverständnis wurde von 1810 bis 1910 (Kaiserreich) definiert, welches alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens umfasste (Fees 2015, S. 227). Das Verständnis von Bildung war weder konsequent noch einheitlich noch beständig und überdies durch Misserfolge gefährdet. Dieser 100jährige Prozess kennzeichnete den Beginn der formalen Bildung in Institutionen, die Systemetablierung und die Historie der pädagogischen Professionalisierung, die moderne Pädagogik. Damit wurde eine flächendeckende Grund- und Volksbildung und eine beinahe komplette Alphabetisierung der Bürgerschaft erzielt. Es begann die berufliche Bildung, die Reorganisation der höheren Bildung und der Universität. Zudem entstand in Form der Realschulen die zweite Komponente höherer Bildung (Fees 2015, S. 227).

Abgesehen von den Lernzielen waren vor allem die letzten Jahrzehnte der Volksschulentwicklung des 19. Jahrhunderts durch industriell abhängige Anpassungsprozesse bestimmt. Zuzüglich der Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, wurden Disziplin sowie Arbeits- und Sozialverhalten in hierarchisch organisierten Betrieben bedeutsam (Herrlitz et al. 2005, S. 115).

Es lässt sich festhalten, dass es trotz der ambitionierten Zielsetzung nicht gelang, allen Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, den Zugang zu Bildung, und damit auch zu Sprachen und Kultur, zu ermöglichen. Nicht zuletzt scheiterte ein einheitliches Schulsystem an der gebildeten, selbstbewussten Beamtenschaft und dem Berechtigungsmonopol der Gymnasien. Es kam zur Trennung zwischen niedrigen und höheren Schulen (Herrlitz et al. 2005, S. 63). Somit setzte sich eine Standesbildung durch, anstelle der humboldtschen Idee von der allgemeinen (gleichen) Menschenbildung.

In der Weimarer Republik (1918 - 1933) oblagen die Bildungs- bzw. Schulpolitik weiterhin den Ländern des Reiches. Das gesamte Schulwesen stand unter staatlicher Aufsicht, die Berufsausbildung und allgemeine Sekundarschule wurden ausgebaut. Eine Koordinierung ist meist unterblieben. Die mindestens achtjährige Volksschulpflicht wurde eingeführt. Die Grundlage bildete die vierjährige Grundschule, auf welcher das mittlere und höhere Schulwesen aufbaute. Die außerschulische Bildung wurde mit Gründung der Volkshochschule ergänzt und die Arbeiterbildung etabliert. Die Universitätszulassung von Frauen war nun generell möglich (Fees 2015, S. 285 f.; Becker 2012, S. 126).

Das Fundament bildeten die Volksschulen, die den höheren Schulen vorgeschaltet wurden. Die Volksschule musste von allen Kindern besucht werden, während auf dem Gymnasium die gesellschaftlichen Eliten unter sich waren (Becker 2012, S. 126). Letztlich etablierte sich damit das dreigliedrige Schulsystem, welches maßgeblich die politischen, ökonomischen und sozialen Interessen einer Dreiklassengesellschaft und deren Status berücksichtigte (Becker 2012, S. 126; Herrlitz et al. 2005, S. 121 ff.). Es erfolgte eine systematische Eingliederung der Mittelschulen in das allgemeine Schulwesen. Dies ging mit einer Aufwertung der Mittelschule einher (Fees 2015, S. 289 f.). Die Grundzüge dieses dreigliedrigen Schulsystems wurden in der Bundesrepublik Deutschland übernommen (Fees 2015, S. 300 ff.).

Die Zielsetzung des Besuchs der Volksschule bestand in der Vorbereitung auf eine berufliche, landwirtschaftliche oder industrielle Tätigkeit. Die Realschule wiederum sollte die Mittelschicht auf die Übernahme von Funktionen in privatwirtschaftlichen Verwaltungen und im Militär vorbereiten. Das Gymnasium war als Elitebildungsstätte den höheren, vor allem bildungsbürgerlichen Schichten vorbehalten (Becker 2012, S. 126; Geißler 2013, S. 519 ff.). Gürtler kommentiert, dass Teile der Bildungselite diesen Anspruch auch heute noch mit dem humanistischen Gymnasium (mit sprachlichem Schwerpunkt auf Latein und Altgriechisch) verbinden (Gürtler 2008).

In diese Zeit fallen die bildungspolitischen Erfolge des Weimarer Kompromisses. Die elementaren schulorganisatorischen Regelungen der Weimarer Reichsverfassung und die anschließende Reichsschulkonferenz geben entscheidende Impulse für die Neugestaltung des deutschen Schulwesens, u. a. eine gemeinsame vierjährige Grundschulzeit für alle Kinder (Brenner 2010, S. 67 f.; Klafki et al. 2021, S. 48). Mit dem Verbot der Privatschulen, der verpflichtenden vierjährigen Grundschulzeit und der Optimierung der Volksschullehrerbildung schien erstmalig eine Überwindung der rigorosen Klassentrennung erreichbar. Die Möglichkeit der Integration der unteren Schichten wurde allerdings aufgrund der interessengeleiteten und restriktiven Politik und der knappen Staatsfinanzen relativiert. Höhere Bildung für Kinder aus den unteren Schichten, aus dem Arbeitermilieu, die Förderung der Mädchenbildung und des Frauenstudiums wurden vom traditionellen Bildungsbürgertum als Bedrohung und von der neuen Mittelschicht als Ernüchterung des enormen Erwartungshorizonts empfunden (Herrlitz et al. 2005, S. 137). Zum ersten Mal wurde eine kategorische Segregation im Schulsystem eingeführt. Nach der Grundschulzeit wurden die Kinder getrennten Schulzweigen zugeteilt: Gymnasium, Realschule und Volksschule (Herrlitz et al. 2005, S. 121 f.). Dieses selektierende Grundprinzip, welches auf die unterschiedliche Herkunft der Kinder mit einer typischen Schulform bzw. organisatorische

Trennung reagiert, wirkt bis heute (Hopf 2010, S. 35; Schaller 2019, S. 109 f.; Linde 2007, S. 83).

Die Bildungs- und Schulpolitik des Nationalsozialismus war äußerst autoritär, rassistisch und von ideologischer Umformung geprägt (Herrlitz et al. 2005, S. 154).

Unmittelbar nach Kriegsende wurde in der Bundesrepublik Deutschland (BRD), im Gegensatz zur Deutschen Demokratischen Republik (DDR), an das Bildungswesen der Weimarer Republik angeknüpft (Becker 2014; Fees 2015, S. 298). Erstmals wurden ausländische Einflüsse auf die deutsche Schulpolitik spürbar; so waren zum Beispiel die bildungspolitischen Eingriffe der britischen Besatzungsmacht eher gering, während die amerikanische Besatzungszone mehr Einfluss nahm. Durch die sowjetische Besatzung wiederum kam es zu einer nachhaltigen Prägung des Bildungssystems und der Gesamtgesellschaft in Ostdeutschland (Geißler 2013, S. 671).⁶

Nach dem Sieg der Alliierten über die nationalsozialistische Diktatur war es den Westalliierten wichtig, nationalsozialistisches Gedankengut aus dem Schulwesen zu verbannen und eine demokratische Erziehung zu etablieren. Anders als in der Weimarer Republik sieht das Grundgesetz keine Bundeskompetenz für die Schul- und Bildungspolitik vor. Aufgrund des hohen Koordinierungsbedarfs wurde 1948, noch vor der Gründung der BRD, die *Konferenz der deutschen Kultusminister*, die heutige *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)*, ins Leben gerufen (Fees 2015, S. 297 ff.).

Bei der Volksschule gab es ein deutliches Stadt-Land-Gefälle. Die öffentlichen Schulen waren grundsätzlich Halbtagschulen, Mädchen und Jungen wurden in der Regel getrennt unterrichtet. Die Volksschule war konfessionell geprägt und die weiterführenden Schulformen hatten ein deutlich unterschiedliches Profil, grenzten sich voneinander ab und waren undurchlässig, d. h. ein Wechsel zwischen den Schulformen war kaum möglich (Fees 2015, S. 303). Alle Benachteiligungen vereinten sich in der „katholischen Arbeitertochter vom Land“ (Fees 2015, S. 303).

Als 1964 das Buch von Georg Picht *Die deutsche Bildungskatastrophe* (Picht 1964) erschien, in dem er die Situation des Bildungswesens charakterisierte, entstand eine breite bildungspolitische Debatte (Fees 2015, S. 304). Picht konstatierte, dass das deutsche Bildungssystem außerstande sei, die Leistungs- und Qualifikationspotentiale der Bevölkerung angemessen zu entwickeln (Picht 1964, S. 17 f.). Bildungssoziologen, wie Ralf Dahrendorf, machten in den Analysen und Streit-

⁶ Dieser eigenständige Aufbau und die Entwicklung des Bildungssystems in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) mit einem einheitlichen sozialistischen Bildungssystem wird in dieser Arbeit nicht ausgeführt, da dieser Diskurs für das vorliegende Thema nicht relevant ist.

schriften *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten* (Dahrendorf 1965) und in *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* (Dahrendorf 1966) auf die eklatanten schichtspezifischen Bildungsungleichheiten aufmerksam.

Während es seit den 1970er Jahren gelungen ist, die Bildungsungleichheit in Bezug auf die Religion und die Förderung von Mädchen zu minimieren, ist dies in Bezug auf die soziale Herkunft nicht gelungen. Es bleibt die Frage, wann eine Veränderung angestrebt wird, zumal entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen (Becker 2012, S. 139; Herrlitz et al. 2005, S. 188 ff.). Bildungs- und sozialpolitische Reformen sind überfällig.

Eine Annäherung der Realschule an das Gymnasium erfolgte mit der Einführung einer zweiten Fremdsprache im Bereich der Wahlpflichtfächer (Fees 2015, S. 307). Diese curriculare Angleichung der drei Bildungsgänge bzw. der drei Schularten in den 1980er Jahren führte zu einer erhöhten Durchlässigkeit aufgrund der Abschlüsse mit den jeweiligen Zugangsberechtigungen. Auch wenn inzwischen andere Schwerpunkte gesetzt werden, ist nun eine Entkoppelung von einmal gewählten Bildungsverläufen und vorherbestimmten Bildungs- und Berufswegen möglich (Fees 2015, S. 307). Verschiedene Bildungswege können nun zum gleichen Ziel führen, zum Beispiel dem Hochschulzugang.

Teilhabe und Bildungserfolg sind für die Integration in Deutschland von großer Bedeutung und so haben insbesondere die Bildungsmaßnahmen für Kinder nichtdeutscher Herkunft seit 1960 die heutige Bildungssituation maßgeblich beeinflusst. Die Schulpflicht für ausländische Kinder war bis in die 1960er Jahre keine Selbstverständlichkeit. Mit deren Einführung im Jahre 1964 wurde die Ausgrenzungspolitik für Kinder der Arbeitsmigration erstmals durchbrochen (Krüger-Pongratz 2009, S. 56; Schmidtke 2009, S. 144 f.); die Kinder waren zwar in Deutschland anwesend, gehörten aber meist nicht dazu.⁷ Das Bildungswesen war nicht auf ausländische Kinder ohne Sprachkenntnisse, die in der Regel im Schulkindalter nach Deutschland kamen, eingestellt. Im Vordergrund stand die Rückkehroption der Kinder und Familien und nicht deren Integration. Daher waren die Bildungserfolge ausländischer Kinder oftmals bis in dieses Jahrtausend hin gering bzw. die Abschlüsse niedriger als bei deutschen Kindern. Dies wirkt teilweise auch bis in die dritte Generation hinein (Hradil 2012, S. 86).

Im Rahmen der repräsentativen PISA-Studie (2001) wiesen 21,7 % der 15-Jährigen in Deutschland einen Migrationshintergrund auf.

Die sogenannte Süssmuth-Kommission (Unabhängige Kommission Zuwanderung) benennt in ihrem Bericht *Zuwanderung gestalten – Integration fördern* (Un-

⁷ In ihrem Beitrag *Menschenrechte und schulische Bildung im Labyrinth der deutschen Einwanderungspolitik* (Steffens 2011) stellte Karin Steffens das pädagogische Praxis- und Konfliktfeld der Nachkriegszeit ausführlich dar.

abhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001) erstmals, dass Deutschland faktisch ein Einwanderungsland ist und zeigt Integrationsdefizite der Gastarbeitergeneration auf (Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001).

Mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 fand ein Perspektivwechsel statt: Integration ist nicht nur von den Zuwanderern zu leisten, sondern auch das Aufnahmeland hat Integration zu ermöglichen (Meinhardt 2009, S. 49). Auch wenn die Bildungsqualifikationen der Jugendlichen aus sogenannten *Gastarbeiterfamilien* allmählich und kontinuierlich gestiegen sind, hat sich der Abstand zu den Jugendlichen aus der Mehrheitsbevölkerung nicht verringert, sondern durch deren kontinuierlich steigende höhere Bildungsqualifikationen teilweise sogar vergrößert. Durch diesen *Fahrstuhleffekt* (alle fahren nach oben) gibt es weiterhin Benachteiligungen in den Arbeits- und Lebensperspektiven, verbunden mit Enttäuschungen und Verbitterung (Bade 2017, S. 70). Migration hat hierzulande stetig zugenommen, ist mittlerweile anerkannt und migrationsbedingte Vielfalt ist die Regel (Baykara-Krumme 2022, S. 29 f.). Die signifikante Zunahme der EU-Binnenwanderung, insbesondere in den letzten zehn Jahren, hat zu einem Anstieg der Zuwanderungszahlen geführt. Dieser wird zusätzlich durch einen starken Anstieg der Zuwanderungszahlen aus Kriegs- und Krisengebieten in den Jahren 2015, 2016 und 2022 verstärkt. Vermutlich werden Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund auch weiterhin häufig in Risikolagen aufwachsen (Baykara-Krumme 2022, S. 29 f.).

Zugewanderte Menschen bringen mehrheitlich eine andere Familiensprache sowie andere kulturelle und religiöse Werte und Normen aus ihren Herkunftsländern mit, die zu Unterstützungs- und Hilfebedarfen in Deutschland führen können (Rauschenbach et al. 2024, S. 16). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden daher die Anforderungen und Möglichkeiten zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit für zugewanderte Kinder bzw. Familien näher betrachtet (vgl. Kapitel 5.3).

Die Finanzierung der Schulen in Bayern ist im Wesentlichen durch Gesetze und Verordnungen geregelt, u. a. durch das Bayerische Schulfinanzierungsgesetz (BaySchFG): Dabei wird nach Schularten (u. a. Grund-, Mittel-, Förder-, Realschulen und Gymnasien) und Schulträgern (neben staatlichen Schulen gibt es auch kommunale und freie, zum Beispiel kirchliche oder gemeinnützige Schulen) unterschieden. Der Blick auf die Organisation und Finanzierung und damit auf die strukturellen Aspekte des Bildungswesens wird häufig vernachlässigt. Damit werden Fragen der Bildungsungleichheit zementiert. So werden zum Beispiel in Bayern die öffentlichen Grund-, Haupt- und Förderschulen von den Landratsämtern und Regierungen verwaltet; öffentliche Realschulen und Gymnasien sind direkt dem Land unterstellt. Die Finanzierung der Lehrkräfte erfolgt nach dem BaySchFG zentral. Der Sachaufwand hingegen wird von den Gemeinden für Grund-, Mittel- und Förderschulen und von den Landkreisen für Gymnasien und

Realschulen getragen. Da sich die Finanzmittel der Kommunen u. a. aus der Gewerbesteuer speisen, werden so regionale Disparitäten in die Schulen hineingetragen.

2.1.2 Herausforderungen im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit

Gemäß Artikel 6 des Grundgesetzes gehört es zu den grundlegenden Aufgaben des Staates, Familien unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und rechtlichen Stellung zu unterstützen. Die Politik steht somit in der Verantwortung, stabile Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein sozial und wirtschaftlich abgesichertes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen gewährleisten. Auch Schulen und die Ganztagsbildung benötigen geeignete Rahmenbedingungen, um den gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen gerecht zu werden. Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, die Lebenswelten der jungen Heranwachsenden zu berücksichtigen, insbesondere im Hinblick auf Armut- und Benachteiligungslagen. Neben den erzieherischen und sozialisatorischen Aspekten ist eine verstärkte Berücksichtigung kompensatorischer Aspekte erforderlich, um den beschriebenen Herausforderungen adäquat zu begegnen (Palentien 2007, S. 288).

Im deutschen Bildungssystem sind alle Schüler:innen formal gleichgestellt, da die Leistungen aller gleich bewertet werden. Diese vermeintliche Leistungsgerechtigkeit führt jedoch zu einer Normalitätserwartung, die auf den Erfahrungen mit deutschen Kindern und Jugendlichen basiert. Allerdings bringen Schüler:innen mit Migrationshintergrund andere Grundvoraussetzungen mit. Die Verwendung gleicher Richtlinien bzw. der Einsatz gleicher Mittel bei ungleichen Bedingungen wird als indirekte institutionelle Diskriminierung⁸ bezeichnet. Diese kulturellen Disparitäten manifestieren sich als horizontale Ungleichheiten (Gomolla 2010, S. 82). Gomolla und Radtke (2007) beschreiben diesen Zusammenhang ausführlich. Menschen aufgrund ihrer Merkmale zu unterscheiden, ist eine Form der Bewertung und somit der Diskriminierung. Diskriminierung kann von gedankenlosen Handlungen über verletzendende Bemerkungen bis hin zu körperlicher Gewalt reichen. Es kann auch eine unterschwellige, unbewusste oder offene Un-

⁸ Der Begriff institutionelle Diskriminierung stammt aus der angloamerikanischen Auseinandersetzung der 1960er Jahre in den USA (Gomolla und Radtke 2007, 35 ff.). Es handelt sich um ein weit verbreitetes Phänomen, das zwischen direkter Diskriminierung (zum Beispiel Handlungen) und indirekter Diskriminierung (zum Beispiel Nebenwirkungen) unterscheidet und für die empirische Rekonstruktion von Handlungsweisen relevant ist (Gomolla und Radtke 2007, 48 f.). Der Begriff *institutioneller Rassismus* wurde erstmals im Zusammenhang mit der *Black Power-Bewegung* von den politischen Aktivisten Stokely Carmichael und Charles Hamilton verwendet und definiert. Er beschreibt eine Form des Rassismus, die in den Strukturen und Institutionen einer Gesellschaft verankert ist und sich in diskriminierenden Praktiken und Entscheidungen manifestiert (Gomolla 2010, 64 ff.).

gleichbehandlung beinhalten (Gomolla und Radtke 2007, S. 15ff.; Gomolla 2009, S. 99 ff.).

„Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig wie hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert.“ (Bourdieu 2017, S. 39)

Anders ausgedrückt: Wenn das Schulsystem alle Schüler:innen unabhängig von ihrer tatsächlichen kulturellen Diversität in ihren Rechten und Pflichten gleichbehandelt, wird damit faktisch die vorhandene Ungleichheit verschärft. Die sogenannte *formale Gleichheit*, die als Leitprinzip der (schul-)pädagogischen Praxis gilt, wird de facto oft als Mittel genutzt, um die real existierende Ungleichheit im Unterricht zu verschleiern und zu rechtfertigen (Bourdieu 2017, S. 39).

Auch findet durch eine vermeintlich gezielte Förderung oft eher eine Segregation statt, indem beispielsweise Förderklassen gebildet werden (Gomolla und Radtke 2007, 99 ff.). Zudem entstanden *Parallelschulen* für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (Gomolla und Radtke 2007, 108 ff.).

Laut Hradil kann im Bildungssystem Bildungsgerechtigkeit erzielt werden, wenn allen die gleiche Möglichkeit zur Entfaltung und Bestätigung von Leistungen zugestanden wird, unabhängig von leistungsfremden Faktoren wie „Bildung, Prestige und Geld der Eltern, von Geschlecht, Wohnort, Beziehungen, Religion, Hautfarbe, politischer Einstellung, persönlicher Bekanntschaft oder Familienzugehörigkeit“ (Hradil 2005, S. 153).

Die Unterschiede zwischen den Leistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft manifestieren sich bereits zum Schuleintritt und nehmen in der Grundschule weiter zu. Es zeigt sich eine „Öffnung der Leistungsschere zwischen Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierteren bzw. weniger privilegierten Familien“ (Neumann et al. 2014, S. 189).

Durch die Bildungsexpansion haben sich die Bildungschancen für sozial benachteiligte Kinder im sekundären Bildungsbereich verbessert. Allerdings bestehen erhebliche Bildungsungleichheiten im Zugang zum Tertiärbereich, insbesondere für Personen aus der Arbeiterschicht, deren Chancen auf eine Hochschulbildung sogar weiter abgenommen haben (Becker 2017, S. 105).

Durch das Gleichbehandlungsprinzip und den geringen Fokus auf die kompensatorische Bildung sowie die Halbtagsbildung werden familiäre Bildungsdisparitäten verstärkt. Gemäß dem zugrunde gelegten Prinzip führt gleiche Behandlung zu gleichen Chancen, es wird jedoch die Tatsache außer Acht gelassen, dass Kinder aus sozial benachteiligten und privilegierten Familien unterschiedliche Startbedingungen mitbringen. Die Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse inner-

halb der Familie sind in der Regel heterogen. Anstatt sich auf die Defizite der Kinder und ihrer Familien zu konzentrieren, wäre eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung darüber, wie kompensatorische Bildung aussehen kann, zielführender (Breidenstein 2023; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 135 ff.; Bourdieu 2017, S. 39). Ganztagschulen könnten eine Form der institutionellen Unterstützung bereitstellen, die für Kinder aus sozial benachteiligten Familien von Relevanz ist. Es bestünde die Möglichkeit, etwaige Defizite in spezifischen Bereichen, wie beispielsweise Sprache, Kultur oder Sozialkompetenzen, auszugleichen.

Die Option der Ein- und Abschlusung in die Förderschule sowie die Diagnose- und Förderklasse potenzieren die bestehenden Disparitäten. Nicht selten hat dies eine Segregation zur Folge. Ein Beispiel für eine vermeintlich gezielte Förderung in diesem Bereich sind die oben bereits erwähnten Förderklassen an einer Schule in Bielefeld (Gomolla und Radtke 2007, 99 ff.). Weishaupt zufolge weist ein überproportionaler Anteil der Förderschüler:innen einen Migrationshintergrund auf und stammt aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (Weishaupt 2016, S. 28 f.). Im Jahr 2012 verließen fast drei Viertel der Schülerschaft die Förderschule ohne einen allgemeinbildenden Schulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 181 f.).

Gleichzeitig bedingt die frühe Selektion nach der Grundschule, dass sich die Disparitäten weiter verstärken. Der frühe Übertritt nach der 4. Klasse, zum Beispiel auf ein Gymnasium, eine Realschule oder eine Mittelschule, hat signifikante Auswirkungen auf soziale Ungleichheiten.

Die Überwindung von Hürden an dieser sogenannten Gelenkstelle des Übergangs ist herkunftsbedingt oft nicht möglich. Ein Indikator hierfür ist das teilweise fehlende Beratungs- und Empfehlungsverhalten von Erziehungs- und Lehrkräften, welches soziale Verzerrungen aufweist, da Kindern aus sozial besser gestellten Familien generell mehr zugetraut wird. Das Entscheidungsverhalten ist demnach durch die soziale Herkunft geprägt (Maaz 2020). Familien mit einem höheren sozialen Status haben in der Regel die Möglichkeit, ihre Kinder besser zu unterstützen und zu fördern. Die soziale Herkunft, zu der auch die migrationsbedingten Ressourcen der Eltern sowie die Bildungserfahrungen zählen, hat nach wie vor Einfluss auf die Bildungserfolge, die Teilhabe an der Gesellschaft und die realen Lebenschancen der Kinder (Linde 2007, S. 13; Hradil 2012, S. 86; Becker 2016a, S. 145 f.). Gemäß Allmendinger (2012) und Stojanov (2011) stellt eine verlängerte, gemeinsam verbrachte Lernzeit der Kinder einen zielführenden Faktor dar. Die These, dass eine frühe Selektion zu besseren Schulleistungen führt, ist nicht belegt (Prenzel et al. 2007, S. 80 ff.; Frey et al. 2007, S. 258 ff.).

2.2 Das gewachsene Selbstverständnis der Kinder- und Jugendhilfe

Im Hinblick auf eine gemeinsame Bildungsverantwortung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe soll nun der historische Verlauf der Entwicklung von der caritativen Wohlfahrtspflege bis hin zur heutigen Kinder- und Jugendhilfe betrachtet werden, um ein besseres Verständnis des historisch gewachsenen Selbstverständnisses dieses Bildungspartners zu erlangen. Nach der Genese der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt eine Darstellung der Entwicklung von der Armenfürsorge zur Kinderfürsorge. Der Umgang mit Armut und der soziokulturelle Kontext von Armut und Bildung werden beleuchtet.

2.2.1 Genese

Im Folgenden werden bedeutsame historische Aspekte dargestellt, die für die Entstehung der gegenwärtigen Kinder- und Jugendhilfe von grundlegender Relevanz sind.

Der beschriebene sozialstrukturelle und demographische Wandel des 19. Jahrhunderts führte letztlich zu besonderen gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Ende des 19. Jahrhunderts und Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Kinder- und Jugendarbeit ausgehend von konfessionellen Vereinen und Verbänden sowie der Turnerbewegung zu einer sekundären Sozialisationsinstanz. Im Mittelpunkt standen die Selbstbestimmung und die Freizeitgestaltung. Daneben bildet sich die eigenständige Lebensphase der Jugend zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenleben mit besonderen Herausforderungen und Bewältigungen (Giesecke 1981, S. 11 ff., S. 59 ff.; Honisch 2014, S. 97 f.).

Die historische Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe steht in direktem Zusammenhang mit der Entwicklung der sozialen Gegebenheiten und der daraus resultierenden Veränderung im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie der neu entstandenen Jugendkonzepte. Die Entstehung des Sozialstaates ermöglichte die Entwicklung von bisheriger Machtausübung, Kontrollen und Disziplinierung gegenüber Heranwachsenden zu einer Teilhabe am Gesellschaftsleben sowie zu besseren Lebens- und Bildungsverhältnissen für Kinder und Jugendliche (Rätz et al. 2009, 16 f.). Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte sich zeitgleich zu den bürgerlichen (kirchlichen) und proletarischen Jugendorganisationen die Jugendbewegung, die sich zur Jugendarbeit und zur staatlich geförderten Jugendpflege ausweitete (Giesecke 1981, 59 ff.; Paulitz 2020, S. 56).

Mit dem ersten Erlass der preußischen Staatsregierung von 1901 begann die staatliche Unterstützung und Regelung der Kinder- und Jugendhilfe. Es folgten zwei weitere Erlasse in den Jahren 1905 und 1908 sowie ein grundlegender Erlass

im Jahr 1911 (Giesecke 1981, S. 17). Der Begriff *Jugendpflege*⁹ taucht erstmals in dem grundlegenden preußischen „Erlass des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 18. Januar 1911 betreffend Jugendpflege“ (Preußische Staatsregierung 18.01.1911, S. 3) auf und wird somit Teil der Rechtssprache. Die Jugendpflege ist nun eine landesweite Verpflichtung des Staates und von herausragender Bedeutung. Jeder deutsche Staat hat in seinem jeweiligen Verständnis der Jugendpflege Beachtung geschenkt (Panter 1965, S. 9).

Vier Jahre nach dem ersten Weltkrieg (1922) wurde das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) verabschiedet. Somit wurde die Jugendhilfe, mit den beiden Bereichen Jugendfürsorge und Jugendpflege, ins Leben gerufen und den Jugendämtern zugeordnet (Paulitz 2020, S. 56; Jordan et al. 2015, 59 f.). In dem Gesetz, das polizei- und ordnungsrechtlich orientiert war, werden die Aufgaben der Jugendämter geordnet. Am Ende der Weimarer Republik war die Struktur des Wohlfahrtsstaates komplex differenziert. Das Recht des Kindes auf Erziehung und die Erziehungsaufgaben von Eltern wurden somit für ganz Deutschland erstmalig beschlossen.

Im Jahr 1929 kennzeichnete Gertrud Bäumer umfangreiche sozial- und bildungspolitische Grundsätze. Ihre Aussagen zum Reichsjugendwohlfahrtsgesetz sind für die moderne Kinder- und Jugendhilfe auch heutzutage noch von Bedeutung: Jugendhilfe umfasst demzufolge alles, was Erziehung anbelangt, aber nicht von Schule und Familie erbracht wird. „Sozialpädagogik bedeutet den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt“ (Bäumer 1929, S. 3). Aufgrund der veränderten Lebensverhältnisse zahlreicher Kinder und Heranwachsenden würden nicht mehr alle Kinder hinlänglich gebildet und das Recht jedes Kindes auf Erziehung nicht mehr im richtigen Maß sichergestellt. Gesellschaft und Staat müssen daher zudem Bildungs- und Erziehungsangebote schaffen und diese spezielle zusätzliche Leistung der Gesellschaft erbringen (Bäumer 1929, 3 f.). Bäumer charakterisierte insbesondere auch außerschulische sozialpädagogische Bildungseinrichtungen wie den Kindergarten und den Hort, Freizeitangebote oder Hilfen zur Erziehung bei Fehlentwicklung (Bäumer 1929, 14 f.).

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP) wurden die Behörden und freien Organisationen gleichgeschaltet. Damit ging eine neue Rechtspraxis und somit eine weitreichende strukturelle Veränderung der Jugendhilfe einher. Die Dachverbände der Kinder- und Jugendhilfe mussten sich dem Führerprinzip unterordnen. Sozialdisziplinierung, Macht- und Gewaltausübung über Kinder und Jugendliche war wieder üblich (Paulitz

⁹ Der Begriff *Jugendpflege* wurde bereits um 1900 in der evangelischen Vereinsarbeit eingeführt. Der Jünglingsverein bezeichnete die Fürsorge für schulentlassene Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren als *Jugendpflege* (Muth 1961, S. 600).

2020, 56 f.; Sachße und Tennstedt 1992, S. 425). Die Hitlerjugend übernahm wesentliche Aufgaben, zudem wurde ein *Reichsjugendführer*¹⁰ (Paulitz 2020, S. 56 f.) etabliert.

Neben dem dualen System der Weimarer Republik, zum einen die öffentliche Wohlfahrtspflege und zum anderen die freie und private Wohlfahrtspflege, wurden nun zwei weitere Institutionen, die *Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV)* und die nationalstaatliche Gesundheitsorganisation, der *Öffentliche Gesundheitsdienst (ÖGD)* etabliert. Letzterer löste die kommunale Gesundheitsfürsorge ab. Mittels dieser beiden Organisationen wurde die neue nationalsozialistische Volkspflege konzipiert und praktisch umgesetzt. Die nationalsozialistische Kinder- und Jugendhilfe war vor allem durch das rassistische Gedankengut gelenkt (Sachße und Tennstedt 1992, 421 f.). Die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt verfolgte vor allem Fürsorgeziele hinsichtlich der erbtüchtigen Mütter und erbgesunder Kinder. Zu erwähnen sind beispielsweise das *Winterhilfswerk (WHW)*, der Aufbau eines Beratungsnetzwerkes für Mütter und Säuglinge, Mutter- und Kindererholung, aber auch der stetige Ausbau von Kindergärten. Zuvor waren diese Aufgabengebiete fast ausschließlich den konfessionellen Wohlfahrtsverbänden vorbehalten (Sachße und Tennstedt 1992, S. 424).

Im Jahr 1939 übernahmen die Bürgermeister und Landräte per Gesetz die Organisation und die Geschäftsführung der Jugendämter im Sinne der Nationalsozialisten (Jordan et al. 2015, 62 f.).¹¹ Trotz aller Bemühungen konnte die *Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV)* den unrealistischen und alleinigen Anspruch auf die Wohlfahrtspflege nicht erwirken; vor allem in der Anstalts- und Krankenpflege waren in den Kriegsjahren die Leistungen der Wohlfahrtsverbände unentbehrlich (Sachße und Tennstedt 1992, 424 f.).

Nach 1945 knüpfte die Kinder- und Jugendhilfe an die Weimarer Republik an. Die Problemlagen von Kindern und Jugendlichen waren sehr gravierend. Zunächst begannen der Wiederaufbau und die Demokratisierung in den Ländern. Mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland (BRD) im Jahr 1949 weitete sich die Kinder- und Jugendhilfe auf das neue Staatsterritorium aus. Im selben

¹⁰ Der Reichsjugendführer war nicht in die staatlichen Behörden eingebunden. Der Erlass vom 08.07.1933 zielte darauf ab, eine vertrauensvolle Kooperation zu etablieren, wobei der Grundsatz der Freiwilligkeit und das Eigenleben der Jugendorganisationen unangetastet blieben (Panter 1965, S. 52).

¹¹ In der Verordnung über Jugendwohlfahrt in den sudetendeutschen Gebieten, die 1939 erlassen wurde, wurde - abweichend vom § 1 RJWG - formuliert, dass die Erziehung der Jugend im nationalsozialistischen Staat zur deutschen Volksgemeinschaft führen soll. Das Ziel der Erziehung ist ein körperlich und seelisch gesunder, sittlich gefestigter, geistig entwickelter und beruflich tüchtiger deutscher Mensch, der sich seiner Rasse bewusst ist und in Blut und Boden verwurzelt ist sowie Volk und Reich verpflichtet und verbunden ist. Jedes deutsche Kind soll in diesem Sinne zu einem verantwortungsbewussten Mitglied der deutschen Gesellschaft erzogen werden (RGBl 1429).

Jahr wurde in der sowjetischen Besatzungszone die Deutsche Demokratische Republik (DDR) gegründet (Paulitz 2020, S. 57). Obwohl die Jugendhilfe in beiden Staaten gemeinsame historische Wurzeln im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz hat, entwickelte sich in der DDR nur die Jugendfürsorge weiter. Die Jugendhilfe wurde der Volksbildung angegliedert und die Erziehung war ausschließlich eine staatliche Aufgabe (Seidenstücker 2015, 77 f.). Die nachfolgenden Ausführungen beschränken sich auf die Kinder- und Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Novelle des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes von 1953 zielte darauf ab, die Beschränkungen, die 1924 in der Weimarer Republik eingeführt worden waren, wieder aufzuheben. Das Jugendamt bestand fortan als Jugendwohlfahrtsausschuss und Verwaltung. Das *Subsidiaritätsprinzip*, das beinhaltet, dass öffentliche Jugendhilfe nachrangig ist, wurde explizit bestärkt. Auch in der zweiten Novelle 1961 wurde der Vorrang der Familie und der freien Wohlfahrtspflege vor der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe mit einigen inhaltlichen Änderungen, im Gesetz für Jugendwohlfahrt (*JWG*) bekräftigt. Die Unterstützung der Familien bei ihren Erziehungsaufgaben bis zum Jahr 1990 stellte ein wesentliches Ziel der erbrachten Leistungen dar (Jordan et al. 2015, 75 f.). Die Familien wurden nach dem Krieg gestärkt und die Macht des Staates zurückgeschraubt bzw. in der neuen BRD eingeschränkt.

Bereits nach der Novellierung begann erneut eine jahrzehntelang andauernde Reformdiskussion, u. a. um grundsätzliche Forderungen in Bezug auf eine leistungsorientierte Kinder- und Jugendhilfe. Erst am 1. Januar 1991 traten in den westlichen Bundesländern das *Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII)* sowie das neue *Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)*¹² in Kraft – in den neuen Bundesländern mit Einschränkungen bereits im Oktober 1990.

Es erfolgte ein Paradigmenwechsel von der Eingriffs- und Ordnungsorientierung im Jugendwohlfahrtsgesetz hin zu einem zeitgemäßen sozialen Dienstleistungsgesetz. Kinder, Jugendliche und ihre Eltern werden durch das angepasste Angebots- und Leistungsgesetz der Kinder- und Jugendhilfe seitdem stärker einbezogen, umfassend unterstützt und ihre Lebenslagen berücksichtigt. Ihre Beteili-

¹² Im sozialpädagogisch begründeten Recht (Jordan et al. 2015, S. 82 ff.) wird in § 1 SGB VIII/KJHG Folgendes festgelegt: „(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft. (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen, 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen, 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

gung und Mitbestimmung werden dabei in unterschiedlichen Formen vorgesehen, das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe ist vordergründig.

Das KJHG kennt drei Dimensionen: Schutz, Förderung und Beteiligung (Wiesner 2020, S. 153). Gleichwohl hält das KJHG an der Tradition der Weimarer Republik fest: Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Teil des Sozialwesens, das Subsidiaritätsprinzip wird fortgeführt, die Kommunen sind hauptsächlich zuständig für die Leistungserbringung, die Doppelstruktur des Jugendamtes (Verwaltung und Jugendhilfeausschuss bzw. der Schutzauftrag und die Regelversorgung) bleibt erhalten (Jordan et al. 2015, 82 ff.; Schimke und Mündler 2015, S. 357 f.; Rätz et al. 2009, 69 f.).

In § 2 SGB VIII sind die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe aufgeführt: einerseits die Leistungen¹³, also der Leistungsanspruch auf Hilfe und Unterstützung, und andererseits die anderen Aufgaben, d. h. die hoheitlichen wie auch eingreifenden und kontrollierenden Tätigkeiten der Jugendhilfe, zum Beispiel die Inobhutnahme.

Das KJHG unterscheidet bei diesen Leistungen zwischen individuellen Rechtsansprüchen, wie beispielsweise den Angeboten der Kindertagesbetreuung, und öffentlicher Gewährleistung, wie der Kinder- und Jugendarbeit oder der außerschulischen Jugendbildung. Daher ist die Finanzierung der Jugendarbeit wie zum Beispiel der Schulsozialarbeit, Jugendfreizeitstätten oder Streetwork, oftmals nicht ausreichend (Krüger und Zimmermann 2009, S. 135).

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) definiert Kinder und Jugendliche nun als subjektive Rechtsträger. Beispielsweise trat im Jahre 1996 der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für jedes Kind ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt in Kraft. Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr wurde zum 01.08.2013 eingeführt (Bildungsfinanzbericht 2016, S. 50).

Eine überwiegend institutionalisierte Kindheit hat es bis vor wenigen Jahren für Kinder bis zum dritten Lebensjahr in Westdeutschland nicht gegeben. Da mehr und mehr Kinder öffentliche Bildungseinrichtungen besuchen, werden die Bildungsprozesse dadurch stärker normiert, öffentlich beobachtbar und gezielt beeinflusst (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 58).

¹³ Gemäß § 2 SGB VIII werden u. a. folgende Leistungen der Jugendhilfe aufgeführt: „1. Angebote der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes (§§ 11 bis 14), 2. Angebote zur Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16 bis 21), 3. Angebote zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege (§§ 22 bis 25), 4. Hilfe zur Erziehung und ergänzende Leistungen (§§ 27 bis 35, 36, 37, 39, 40).“

Mit dem Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (*Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG*) von 09. Juni 2021 wurde die Kinder- und Jugendhilfe erneut weiterentwickelt: Neben der Stellung des Kindes verfolgt das Gesetz passende Leistungsangebote und einen wirksamen Kinder- und Jugendschutz sowie einen inklusiven Gedanken. Alle Kinder und Jugendlichen sind beim Heranwachsen zu unterstützen und ihnen ist grundsätzlich mehr Teilhabe zu ermöglichen. Der Gesetzgeber verfolgt damit das Ziel, speziell benachteiligte Kinder und Jugendliche, die unter schwierigen Lebensbedingungen aufwachsen und deren soziale und gesellschaftliche Teilhabe gefährdet ist, besser zu stärken. Mit dem neuen Gesetz soll im Rahmen der Maßnahmen die Perspektive des Kindes einbezogen und dadurch verstärkt Bildungsgerechtigkeit erzielt und sichergestellt werden.

Eine neutrale, speziell eingerichtete Ombudsstelle soll Eltern dabei helfen, mögliche Probleme mit dem Jugendamt zu überwinden. Darüber hinaus sollen Kinder und Jugendliche mehr Beratungs- und Beschwerdeoptionen erhalten, der Kinder- und Jugendschutz soll verbessert und das Gesundheitswesen stärker in den Kinderschutz einbezogen werden. Kinder und Jugendliche sollen gestärkt werden beim Aufwachsen in einer Pflegefamilie oder in einer Einrichtung der Erziehungshilfen. Für Mädchen und Jungen mit und ohne Behinderung sollen die Hilfen nun aus einer Hand kommen. Die Prävention vor Ort soll intensiviert sowie Kindern, Jugendlichen und ihren Familien mehr Gehör geschenkt werden. Darüber hinaus haben Kinder und Jugendliche nun einen uneingeschränkten Beratungsanspruch auch ohne ihre Eltern. Sie erhalten Unterstützung bei Rechtswahrnehmung, u. a. durch Beschwerdemöglichkeiten und die Ombudsstelle, die durch § 9 a eingeführt wurde. Die Schulsozialarbeit wurde in § 13 a explizit aufgenommen. Die Förderangebote von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege sind in den §§ 22 bis 25 geregelt. Darüber hinaus wurde der Grundgedanke der Inklusion festgeschrieben. Künftig sollen Kinder mit und ohne Behinderung grundsätzlich gemeinsam in Kindertageseinrichtungen betreut werden und die verantwortlichen Leistungsträger verpflichtend miteinander kooperieren. Die Betroffenen sollen zudem eine verbindliche Beratung erhalten bzgl. der gesetzlichen Leistungen, der Zuständigkeit und hinsichtlich weiterer Leistungen aus anderen Bereichen.

Seit 2024 lotet eine Person durch das Verfahren und begleitet als zuständige Ansprechperson die Eltern während des gesamten Prozesses. In einem weiteren Entwicklungsschritt soll ab dem Jahr 2027 der inklusive Gedanke der Kinder- und Jugendhilfe über das KJSG umgesetzt werden. Die Kinder- und Jugendhilfe soll dann für alle Mädchen und Jungen, ob mit oder ohne Behinderung, zuständig sein (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 15.06.2021).

Im dritten Abschnitt des KJHG wird die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege geregelt. In § 24 SGB VIII, Absatz 2 und 3 ist der Rechtsanspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege für Kinder mit Vollendung des ersten Lebensjahrs bis zum Schuleintritt festgehalten.

Der für das Jahr 2026 verabschiedete, individuelle Rechtsanspruch auf einen ganztägigen Bildungs- und Betreuungsplatz im Grundschulalter soll jedes Grundschulkind unterstützen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 04.12.2024).

Im *Gesetz zur ganztägigen Förderung (GaFöG)* wurde der bisherige § 24 Abs. 4 SGB erweitert und der Rechtsanspruch auf eine ganztägige Förderung für Grundschulkindern verankert (Wiesner et al. 2022, S. 500).

Zudem definiert das KJHG in § 11 SGB VIII einen eigenständigen Bildungsauftrag für die Jugendhilfe.

Das KJHG setzt hier an subjektiven und objektiven Interessen der Kinder und Jugendlichen an und führt Freiwilligkeit und Partizipation verpflichtend in die Kinder- und Jugendarbeit ein. Das Ziel zu „Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen“ (§11, Abs., SGB III) wird durch Mitgestaltung und Mitbestimmung bei den Inhalten und den Methoden gesichert. Das Gemeinwesen trägt hierbei einen wesentlichen Anteil. Der Bildungsbegriff in der Kinder- und Jugendhilfe unterscheidet sich damit grundlegend vom funktionalistischen Bildungsverständnis der Schule. Die Kinder- und Jugendhilfe und der lebensweltorientierte Bildungsbegriff außerhalb von Schule haben eine eigenständige Bildungstradition und führen zu einer Differenzierung zwischen formeller, non-formeller und informeller Bildung (vgl. Kapitel 3.1.2).

Bildung ist also deutlich mehr als Schule (Rauschenbach 2013; Lindner 2019, S. 15; Bundesjugendkuratorium et al. 2002), außerschulische Bildung kann dabei als Chance für die Sozialpädagogik beschrieben werden (Bäumer 1929, 11 f.).

Bereits in den späten 1960er und 1970er Jahren war der Zugang zu weiterführenden Schulen und den neu gegründeten Gesamtschulen der erste Ansatzpunkt für die Integration von Sozialpädagogik in die Schule im Kontext der Bildungsreform und dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder. Als erste umfangreiche Projekte der Kinder- und Jugendhilfe in der Schule entstanden vielerorts Schulsozialarbeitsangebote (Jordan et al. 2015, S. 188). In der Anfangszeit waren vor allem sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche die Zielgruppe von Schulsozialarbeit und schulbezogenen Jugendhilfeangeboten.

In den 1980er Jahren rückte aufgrund gesellschaftlicher Bedingungen die Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher in den Fokus der Schulsozialarbeit. Die Schule wurde zudem mit Themen wie Drogenkonsum, Gewalt und aggressivem Verhalten konfrontiert und war teilweise überfordert. Aufgrund der vorherrschenden Problemlagen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie des Anstiegs der weiblichen Erwerbstätigkeit, insbesondere bei Alleinerziehenden, und der Diskussion hinsichtlich der Verwertbarkeit von Schulabschlüssen, war es erforderlich, ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote auszubauen (Jordan et al. 2015, S. 188).

Die Lebenswelt von Kindern und die Arbeitswelt der Eltern haben sich in den vergangenen Jahrzehnten signifikant transformiert.¹⁴ Die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen ist heute stärker denn je von einer zerbrechlich gewordenen Familienwelt geprägt. Sie erfahren vermehrt, dass Eltern sich trennen, wachsen oftmals ohne Geschwister auf oder leben teilweise von ihren Geschwistern getrennt bei einem Elternteil, erleben zeitweise die Abwesenheit eines Elternteils, sind Mitglied einer sogenannten Patchworkfamilie, haben teilweise gleichgeschlechtliche Elternteile, haben Vollzeit berufstätige Mütter und Väter und müssen mit all den oft schwierigen Lebensbedingungen zurechtkommen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2024). Die Lebenswelten der jungen Heranwachsenden sind dadurch zwar offener, vielfältiger und individueller, jedoch auch vergänglicher. Die Vielfalt familiärer Lebensformen führt dazu, dass die Teilhabe an einem beständigen System, das an Werte und bestimmte Weltanschauungen gebunden ist, zunehmend brüchig wird (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 57 f., 2022).¹⁵

In der Konsequenz wäre es die Aufgabe des Gesetzgebers, für die Familien einen Rahmen schaffen, „der der Vielfalt gewünschter und gelebter Elternschaft“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021, XI, XII) best-

¹⁴ Im Jahre 1958 hat das Bundesverfassungsgericht das Letztentscheidungsrecht des Ehemannes in Fragen der Erziehung aufgehoben. Weitere gesetzliche Regelungen beispielsweise über die Rechte nichtehelicher Kinder oder zum Mutterschutz folgten einige Jahre danach. Mit dem ersten Gesetz zur Reform des Ehe- und Familienrechts wurde schließlich 1977 eine vorgeschriebene Aufgabenteilung in der Ehe abgeschafft. Schließlich trat im Jahre 1994 das zweite Gleichberechtigungsgesetz in Kraft, das u. a. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützen soll (Deutscher Bundestag 2022).

¹⁵ Der *Neunte Familienbericht*, der am 3. März 2021 mit einer Stellungnahme der Bundesregierung veröffentlicht wurde, greift umfassend das Thema Elternschaft, deren ganze Vielfalt und die Situation von Familien in Deutschland auf. Es wurden Empfehlungen für eine nachhaltige und zukunftsgerichtete Familienpolitik vorgelegt. Detaillierte Analysen des Deutschen Jugendinstituts sind ebenfalls in den Bericht eingeflossen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021). Der Bericht offenbart, dass die soziale Kluft zwischen den Familien sowie die Heterogenität der Elternschaft in den vergangenen Jahren signifikant zugenommen haben (Walper 2022, S. 7 ff.).

möglich gerecht wird. Um Eltern in ihrer gemeinsamen Verantwortung zu stärken, ist es erforderlich, dass die Vorgaben und Gesetze sich an der gelebten Elternschaft orientieren und nicht am Ehestatus (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021, S. 12).

Familiale Muster der Lebensführung und soziale Milieus werden oft durch kinder- und jugendkulturelle Ausdrucksformen, Stile und Präferenzen erweitert, durchbrochen oder fragmentiert. Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen entwickeln sich damit vermutlich mehr als bisher zu eigenen generationsspezifischen Lebenswelten, wenngleich ihre Zugänge und ihre Auswahl durch die soziale Herkunft und das Elternhaus geprägt sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 58).

In Anbetracht neuer Forschungsergebnisse zu den veränderten Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien sowie den Bewältigungsanforderungen in einer Gesellschaft, in der normgebende Institutionen an Autorität verlieren und die Individualisierung zunimmt, hat sich eine neue bildungs- und frauenpolitische Diskussion entwickelt. Infolgedessen erhielt die Debatte über die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule in den 1990er Jahren eine neue Qualität (Jordan et al. 2015, S. 188). Wie bereits beschrieben, führte dies zu einem Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendhilfe. Seitdem gibt es vielerorts konstruktive Bemühungen um eine gelingende Kooperation der beiden Bildungssysteme Jugendhilfe und Schule, insbesondere im Kontext der Ganztagschule. Die Ausgestaltung dieser Kooperation variiert jedoch je nach Bundesland. Im weiteren Verlauf dieser Studie wird dazu beispielhaft die Kooperation in Bezug auf Innovation, Kontinuität und Strukturwandel in Bayern und in der Großstadt München skizziert (vgl. Kapitel 4).

Es wurde ersichtlich, dass sich die Strukturen des Berufs- und Familienlebens in der modernen Gesellschaft signifikant transformiert haben. Das Kind nimmt im modernen Familienleben eine zentrale Rolle ein, die sich deutlich von der traditionellen Vorstellung unterscheidet. Bühler-Niederberger bezeichnet die Kindheit als eine eigenständige Lebensphase (Bühler-Niederberger 2020). Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie die gesetzlichen Bestimmungen in der Kinder- und Jugendhilfe wurden entsprechend angepasst. Das Prinzip der Subsidiarität, welches größtmögliche Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Individuums, der Familie sowie von Bildungsträgern anstrebt, findet hierbei Berücksichtigung. Dieser Paradigmenwechsel führte dazu, dass das Kind nun als Träger subjektiver Rechte betrachtet wird (siehe KJHG, UN-Kinderrechtskonvention).

Unabhängig von der gesellschaftlichen Stellung von Kindern und Jugendlichen basieren deren Rechte in der deutschen Gesetzgebung vor allem in ihrer Schutzbedürftigkeit (Richter 2020, S. 19 f.). Ein Beispiel hierfür ist der bereits in der

Weimarer Verfassung verankerte Schutzgedanke vor „Ausbeutung sowie sittlicher, geistiger und körperlicher Verwahrlosung“ (Art. 122). Das ursprüngliche „Recht auf Erziehung“ (Richter 2020, S. 33) fokussierte sich insbesondere auf Kinder aus nicht vollständigen Familien. In den vergangenen sechzig Jahren hat sich das Recht auf Erziehung zu einem Recht für alle heranwachsenden Personen entwickelt. Dennoch lässt sich ein Widerspruch nicht leugnen: Einerseits besteht das Recht der Kinder auf einen Kindergartenplatz, andererseits das Recht der Eltern auf Kindergeld oder Hilfen zur Erziehung (Richter 2020, S. 33). Die im Jahr 1989 erfolgte Festschreibung der völkerrechtlichen UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) resultierte in einer Neukonzeption des Blicks auf das Kind und die Kindheit (Kittel 2020, S. 26).¹⁶ Die Konvention förderte in Deutschland den öffentlichen Diskurs über eine stärkere Menschenrechtsorientierung, insbesondere auch für Kinder¹⁷, sowie über das Menschenrecht auf Bildung.

Die Auffassung, dass die Würde des Menschen angeboren und unantastbar ist und daraus unabdingbare und unveräußerliche Rechte abgeleitet werden können, gehört zum permanenten geistigen Menschheitsbesitz. Obgleich sich das Bewusstsein in den jeweiligen Epochen aufgrund divergierender gesellschaftlicher Voraussetzungen unterschiedlich manifestierte, prägte es dennoch das soziale und geistige Dasein der Menschheitsentwicklung (Wehe 1965, S. 3).

Die Vorstellung der Menschenrechte und der Grundfreiheiten, welche die Legislative binden und die Staatsgewalt limitieren sollen, basiert auf dem Naturrecht und dem Selbstverständnis des Menschen hinsichtlich seiner Würde sowie seines Werts. Über die amerikanische und französische Revolution¹⁸ fand sie

¹⁶ In dem Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts (Richter et al. 2020), das für die Praxis, Politik und Wissenschaft herausgegeben wird, neben der ausführlichen Darstellung des deutschen Kinder- und Jugendrechts, beurteilt, wie in Deutschland seit der Ratifizierung (1992) der UN-Kinderrechtskonvention (1989) diese gesetzlich umgesetzt wurde und hierbei die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Bestimmung der UN-KRK erzielt wurden.

¹⁷ Seit der UN-KRK wird in der Bundesrepublik darüber diskutiert, die Kinderrechte in Grundgesetz aufzunehmen (Kittel 2020, S. 31). Inwieweit eine innerstaatliche qualitative Verbesserung durch die Aufnahme der Kinderrechte bzw. einer Kinderrechtsklausel in das Grundgesetz erfolgen könnte, wird u. a. in dem Handbuch Kinderrechte erörtert (Richter et al. 2020).

¹⁸ Die historische Triade der Französischen Revolution *Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit* (*Liberté, Égalité, Fraternité*) mündete letztlich in der französischen Menschenrechtsdeklaration (26.08.1789). Dem Freiheitsprinzip liegt das Individualprinzip zugrunde (Loesch 1994, S. 35 f.). Das historische Motto wird in Deutschland häufig mit den Begriffen *Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität* assoziiert. Das Solidaritätsprinzip ist ein Ordnungsprinzip ohne den hohen moralischen Anspruch des Brüderlichkeitsprinzips (Loesch 1994, S. 42 ff.). Hierzulande wurde nach dem Zweiten Weltkrieg mit der *Sozialen Marktwirtschaft* das Ziel verfolgt, die Wirtschaft effizienter und die Gesellschaft sozialer zu gestalten - die freie Initiative der einzelnen Person und die Weiterentwicklung für alle. Der soziale Ausgleich wird mit dem Prinzip des freien Marktes verbunden (Loesch 1994, S. 46 ff.). Das Gleichheits- und Gerechtigkeitsprinzip wird allerdings in Marktwirtschaften oft verletzt. Diesem Defizit wird in sozialen Marktwirtschaften über eine

schließlich Einzug in die politische Praxis und wurde im 19. Jahrhundert zu einem positiven Element der Rechtsordnungen. Ihre Allgemeingültigkeit und die Durchführbarkeit werden erst im 20. Jahrhundert Realität (Wehe 1965, S. 4). Die intensive Menschenrechtsorientierung hatte hierzulande nachhaltige Auswirkungen auf die gesellschaftliche Transformation und letztlich auf das Kind mit seinen subjektiven Rechten. Die Verfassungsrechtlerin Angelika Nußberger beleuchtet die Menschenrechte, deren erste Dokumente in Europa ausgearbeitet wurden (Nußberger 2021, S. 104 f.), historisch, philosophisch, politisch und juristisch und stellt die unausweichliche Frage, „ob Menschenrechte einen Weg in eine bessere Welt weisen?“ (Nußberger 2021, S. 7). Für die Menschenrechte lassen sich in der Antike und in der Bibel keine Nachweise finden. Allerdings existieren Ideenfragmente, Denkansätze und Bilder, die von den Fürsprechern der Menschenrechte in der Moderne bis heute aufgegriffen werden (Nußberger 2021, S. 37 f.).¹⁹

Gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948 darf niemand ohne Grund unterschiedlich behandelt werden (Vereinte Nationen 10.12.1948). Das Recht auf ein Leben in Sicherheit ist ein grundlegendes Menschenrecht, das für alle Menschen gilt. Die Lebensbedingungen für Familien sind jedoch sehr unterschiedlich, was dazu führt, dass die Menschenrechte für Familien bzw. deren Mitglieder nicht vollumfänglich umgesetzt werden. Insbesondere die zeitlichen und finanziellen Ressourcen sowie die Zugänge zu Institutionen variieren erheblich und weisen nach Nussbaum auf einen staatlichen Interventionsbedarf hin (Nussbaum 2015).

Babo unterstreicht die Relevanz der Wahrung von Kinder- und Familienrechten im Kontext der Sozialen Arbeit und der Kinder- und Jugendhilfe. Diesbezüglich ist die Vermittlung grundlegender Rechte von zentraler Bedeutung, da deren Einhaltung eine essenzielle Voraussetzung für den Schutz der Menschenwürde darstellt (Babo 2011, S. 129).

Die Bedeutung der Menschenrechte wurde zudem in der Definition von Sozialer Arbeit, die im Jahr 2000 auf der Weltkonferenz der Hochschulen für Soziale Arbeit (IASSW) und des Internationalen Berufsverbandes der Sozialarbeitenden (IFSW) präsentiert wurde, ebenfalls besonders hervorgehoben:

entsprechende Kompensation mittels einer wohlfahrtsstaatlichen Sozialpolitik entgegengewirkt (Loesch 1994, S. 49 ff.).

¹⁹ Angelika Nußberger stellt sehr sachbezogen die historische Entwicklung der Menschenrechte, das philosophischen Fundament dar und untermauert somit die aktuelle Debatte in ihrem Buch (Nußberger 2021).

„Die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit sind für die Soziale Arbeit von fundamentaler Bedeutung.“ (Ethik der Sozialen Arbeit - Erklärung der Prinzipien 2014, S. 347)

Damit positioniert sich die Kinder- und Jugendhilfe eindeutig. Konkret heißt es in der internationalen Definition Sozialer Arbeit:

„Soziale Arbeit ist eine Profession, die sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert, um ihr Wohlbefinden zu verbessern. Indem sie sich auf Theorien menschlichen Verhaltens sowie sozialer Systeme als Erklärungsbasis stützt, interveniert Soziale Arbeit im Schnittpunkt zwischen Individuum und Umwelt/Gesellschaft. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit von fundamentaler Bedeutung.“ (Walz 2014, S. 342)

Sozialpädagogisches Handeln²⁰ bezieht sich in diesem Sinne auf die unterschiedlichsten Beziehungsformen zwischen Individuen und ihrer Umwelt mit dem Ziel der Befähigung der Menschen zur Entfaltung ihres vollen Potenzials, zur Bereicherung ihres Lebens und zur Vorbeugung sozialer Störungen (Walz 2014, S. 342). Gerade im Kontext der Armutsbekämpfung ist es von entscheidender Bedeutung, die Selbstbestimmung und soziale sowie gesellschaftliche Teilhabe der betroffenen Menschen zu stärken.

2.2.2 Umgang mit Armut

Bildungsbenachteiligungen können im Wesentlichen auf unterschiedliche Lebensverhältnisse und insbesondere auf Armut zurückgeführt werden. Im Folgenden wird die Entwicklung von der Armenfürsorge zur Kinderfürsorge veranschaulicht und dargelegt, dass die Bekämpfung von Armut als historisch gewachsene Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe zu betrachten ist. Zudem werden die sozial- und bildungspolitischen Implikationen hinsichtlich der Bildungsgleichheit deutlich.

Historisch betrachtet waren im Mittelalter und in der Neuzeit nur wenige Menschen nicht von potenzieller Armut bedroht. Arme und bedürftige Menschen waren bis zum Ende des 15. Jahrhunderts meist auf Almosen und Stiftungen von wohlhabenden Personen angewiesen, die größtenteils aus religiösen und rechtlichen Leitmotiven handelten (Schepers 2000, S. 191).

²⁰ Das Berufsbild für Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen des DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V.) benutzt grundsätzlich im Berufsbild den Terminus *Sozialarbeiter/innen* für unterschiedliche Berufs- und Ausbildungsabschlüsse professioneller Sozialarbeit. Darüber hinaus wird hier u. a. neben Prinzipien für das berufliche Handeln (berufsethische Prinzipien) auch die berufsspezifische Funktion *Bildung und Erziehung* explizit benannt (DBSH 2009).

Mit Zunahme der sogenannten Bettelplage sowie der sich entwickelnden strikten Werteethik und des Leistungsethos des Protestantismus im 16. Jahrhundert wurde Armut als Makel und prinzipiell als vom Einzelnen selbstverschuldet ausgelegt (Iben 1989, S. 276). Diese Sichtweise der selbstverschuldeten Verelendung bzw. Armut findet sich bis heute in Teilen der neoliberalen Strömung der Gesellschaft.

Die Herrschaft des Calvinismus im 16. und 17. Jahrhundert in der Schweiz, Schottland, England, Holland, Neuengland und in einigen deutschen Gegenden hatte nach dem Ökonomen und Soziologen Max Weber (1864 - 1920) starken Einfluss auf die Entwicklung marktwirtschaftlichen Denkens (Weber 2005, S. 27). In seinem Werk *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (Weber 2005) zeigt Weber auf, wie religiöse Einflüsse das ökonomische Denken bedingen. Die kapitalistische Wirtschaftsordnung „braucht die Hingabe an den „Beruf“ (Hervorhebung im Original) des Geldverdienens, sie ist eine Art des Sichverhaltens zu den äußeren Gütern“ (Weber 2005, S. 60). Weber führt die Entstehung der Moderne gerade im Abendland (Westeuropa) auf den Rationalismus und die okzidentale Kultur zurück (Weber 2005, S. 7 ff., 1973, S. 341 ff.). Zeitverschwendung und der Besitz von Luxusgütern ist im Protestantismus eine Sünde (Weber 2005, S. 37 ff., 1973, S. 357). Der Protestantismus mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen veränderte damit das europäische und amerikanische Wertesystem und bereitete den geistigen Nährboden für die Entstehung des Kapitalismus (Weber 2005, S. 79 ff.). Der asketische Protestantismus sei geprägt von der Nützlichkeit des Menschlichen und die Arbeit ist der Selbstzweck des Lebens (Weber 2005, S. 138, 1973, S. 360). Dieser Maßstab führt zu wirtschaftlichem Erfolg durch Fleiß, Dankbarkeit, Disziplin, Sparsamkeit und Bescheidenheit. „Der Mensch ist auf das Erwerben als Zweck seines Lebens, nicht mehr das Erwerben auf den Menschen als Mittel zum Zweck der Befriedigung seiner materiellen Lebensbedürfnisse bezogen“ (Weber 2005, S. 41). Wirtschaftlicher Erfolg und die christliche Askese einerseits, der persönliche Verzicht auf Luxus andererseits führten zu überschüssigem Kapital und Luxus (Weber 1973, S. 377, 2005, S. 150). Die freiwerdenden finanziellen Mittel wurden häufig wieder in neue technische Entwicklungen und neue Maschinen investiert, gewinnbringend angelegt, wodurch der wirtschaftliche Erfolg gesteigert wurde.

In Kontrast zu der These, dass die protestantische Arbeitsmoral der entscheidende Faktor für den ökonomischen Erfolg des Protestantismus sei, vertritt Ludger Wößmann die Auffassung, dass auch die starke Bildungsförderung des Protestantismus als bedeutsamer Bestimmungsfaktor zu berücksichtigen sei. Gemäß Martin Luther (1483 - 1546) sollte jedes Gemeindemitglied in der Lage sein, die Bibel zu lesen und zu schreiben. Die positiven Auswirkungen der Investition in Bildung und damit in das Humankapital sind auch bei Mädchen und Frauen

zu beobachten. Die Wechselbeziehung zwischen Protestantismus und Bildung lässt sich sowohl in einem Ländervergleich als auch im Vergleich innerhalb eines Landes beobachten (Wößmann 2010).

Im Zuge des gesellschaftlich-sozialen Wandels, der im 19. Jahrhundert mit dem Prozess der Industrialisierung einherging, erhielt das Armutproblem eine neue Dimension. Mit der Landflucht und der raschen Bevölkerungszunahme kam es zu einer bis dahin nicht gekannten Verschärfung der materiellen und sozialen Not breiter Bevölkerungsteile. In Verbindung mit der Arbeiterfrage führte dies zu einer Konfrontation zwischen den beiden feindlich gesinnten Lagern des Proletariats und der Bourgeoisie (Silberschmidt 1959, 64 f.).²¹

Karl Marx beschrieb im Jahr 1856 in einem Aufsatz über *Die Revolution von 1848 und das Proletariat* (Marx 1928) die negativen psychosozialen Auswirkungen, welche die Ausweitung der maschinellen Produktion für viele Menschen mit sich brachte.

Vor allem die Kirchen widmeten sich der sozialen Frage, u. a. gründete der evangelische Pfarrer Johann Hinrich Wichern (1808 - 1881) den *Zentralausschuss für Innere Mission* mit dem Ziel einer praktizierenden Nächstenliebe und Sozialfürsorge. Zudem gründete er das *Rauhe Haus* bei Hamburg. In dieser Hausgemeinschaft - ähnlich einer Familie - bekamen verwahrloste, sozialgefährdete und arme Kinder, deren Eltern nicht entsprechend für sie sorgen und sie erziehen konnten, ein neues Zuhause (Koerrenz et al. 2017, S. 183 f.). Auch der katholische Priester Adolf Kolping (1813 - 1865) setzte sich sehr intensiv mit der sozialen Frage auseinander und engagierte sich in der katholisch-sozialfürsorgerischen Bewegung. Er gründete für die (meist wandernden und jungen) entwurzelten Handwerker die Gesellenvereine. Der Verein bot Halt, soziale Unterstützung und die Möglichkeit zur Bildung sowie zur Geselligkeit (Koerrenz et al. 2017, S. 186).

In Anbetracht der Defizite im kommunalen und staatlichen Sozialwesen konstituierten sich auch eigenständige Frauenvereine, die sich für die Verbesserung der Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten von Frauen einsetzten (Schrout 2020; Wolff 2008). Alice Salomon (1872 - 1948), Mitglied im Bund Deutscher Frauenvereine (BDF), wird als Wegbereiterin der Sozialen Arbeit als wissenschaftliche Disziplin angesehen.

²¹ Im Marxismus bezeichnet das Proletariat die Klasse der Lohnarbeiter, die sich im Kapitalismus bildet und von der herrschenden Klasse der kapitalistischen Gesellschaft, der Bourgeoisie, die im Besitz der Produktionsmittel ist, ausgebeutet wird. Karl Marx (1818 - 1883) und Friedrich Engels (1820 - 1895) haben insbesondere dazu beigetragen, dass die Arbeiterklasse, also die Eigentumslosen, ins zeitgenössische geschichtliche Bewusstsein und das Geschichtsverständnis insgesamt eingeführt wurde (Silberschmidt 1959, 64 f.). Die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung ist durch Ausbeutung und Entfremdung geprägt (Quante 2008, S. 137 f.).

Bereits ab 1893/94 wurden verschiedentlich Kurse zu Themen der Armen- und Wohlfahrtspflege angeboten (Salomon 1958, 166 ff.). Als Beispiel sei der auf Anregung sowie unter Leitung von Alice Salomon ab Herbst 1899 regelmäßig durchgeführte *Jahreskursus zur beruflichen Ausbildung in der Wohlfahrtspflege* genannt, der 1893 als Berliner Verein *Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit* gegründet wurde. Diese Berliner Kurse widmeten sich zum ersten Mal in Deutschland einer Ausbildung für berufliche, besoldete Tätigkeit auf sozialem Gebiet (Neboissa 1992, 123 f.). Damit wurde der Grundstein für einen professionellen Berufszweig mit strukturellem Vorgehen geschaffen.²²

Aufgrund unzureichender hygienischer Verhältnisse, mangelnder gesundheitlicher Vorsorge und Ernährung sowie Defiziten im Bildungssystem waren Kinder zu allen Zeiten – bis heute – in besonderem Maße von Armut betroffen. Die moderne Gesellschaft ist folglich gefordert, adäquate Konzepte zu entwickeln, um ihrer Verantwortung gerecht zu werden.

Die Fürsorge für die Armen, als ältestes historisches, öffentliches System der Reproduktion, entwickelt sich an den Grenzen von zerfallenden, vormodernen Sicherungssystemen, wie den grundherrlichen Fürsorgepflichten, den Nutzungsrechten (an sogenannten Gemeinheiten) und den zunftbasierten sozialen Schutzvorkehrungen. Dies geschieht in Reaktion auf Defizite in der familiären Reproduktion und der individuellen Reproduktion durch die Verwertung der eigenen Arbeitskraft (Sachße und Tennstedt 1998, S. 14).

Die religiös motivierte Barmherzigkeit führte zu Lösungsansätzen in Bezug auf soziale Notlagen. Kirchen führten beispielsweise Häuser für Findel- und Waisenkinder ein. Die Kinderfürsorge hat ihren Ursprung im späten Mittelalter. Damals wurden bereits die beiden typischen Formen der heutigen Ersatzerziehung, einerseits die Familienpflege und andererseits die Anstalts- bzw. Heimerziehung, etabliert (Jordan et al. 2015, 31 f.). Anfang des 19. Jahrhunderts kam es zu weitreichenden gesetzlichen Entwicklungen. Die Armenpflege, ausgehend von der Caritas, entwickelte sich zu einem methodischen Vorgehen der Sozialpädagogik, im Rahmen einer Sozialpolitik (Bäumer 1929, 4 f.), um armutssensibel wirksam zu handeln und nachhaltige Fürsorgekonzepte zu installieren.

²² Ein Beispiel für diese Entwicklung sind Seminare wie das 1906 in München veranstaltete *Seminar für soziale Praxis* oder *Soziale Studiengruppe*, die im Rahmen des Bildungsprogramms der *Sozialen Sektionen* der Zweigvereine des *Katholischen Deutschen Frauenbunds* stattfanden (Neboissa 1992, 282 ff.). Aus der Erkenntnis, dass fürsorgerische und soziale Arbeit detaillierte Fachkenntnisse und darauf aufbauende praktische Handlungsfähigkeiten erfordert, entstanden schließlich die *Sozialen Frauenschulen*. Diese widmeten sich der systematischen Ausbildung von Fachkräften für die Wohlfahrtspflege (Salomon 1927, 54 ff.). Ellen Ammann initiierte im Jahr 1909 eine systematische, planmäßige Ausbildung in München. Im Jahr 1971 wurde die *Ellen-Ammann-Schule* in die heutige *Katholische Stiftungshochschule* München integriert (Schmidt-Thomé 2020).

Es vollzog sich ein Paradigmenwechsel von einem bisher fast ausschließlich freiwillig-caritativen hin zu einem strukturellen und professionellen Handeln. Die staatliche Ziel- und Ergebnisorientierung führte u. a. zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Vor allem Alice Salomon hatte einen maßgeblichen Anteil an einer Professionalisierung. Unter anderem war es Ziel, eine gezielte und bestmögliche Förderung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Wohlfahrtspflege zu etablieren, die zukünftig durch Fachkräfte sichergestellt werden soll.

Die stärkste Entwicklungsdynamik im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten geht einher mit einem veränderten Familien- und Frauenbild. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und der daraus resultierende steigende und vermehrt zeitlich längere Institutionenbesuch kennzeichnet familiäre bzw. kindliche Lebenswelten. Dies wird aktuell am Beispiel des Ausbaus der Ganztagschule und der im Moment noch eher punktuell bestehenden lokalen und regionalen Bildungslandschaften deutlich (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 58) (vgl. auch Kapitel 5).

Der Schutz der Familie galt, verbunden mit finanzieller Unterstützung, sehr lange als Wegweiser der deutschen Familienpolitik. Ansonsten ist von einer umfassenden Einmischung abzusehen. Beispielsweise bauten das Steuerrecht und die Familienpolitik auf dem *Alleinernährermodell* des Ehemannes auf, welches auf der Arbeitsteilung der männlichen Lohnarbeit einerseits und der weiblichen Sorgearbeit andererseits basierte. Die Politik vollzog in einer hohen Übereinstimmung einen raschen Wechsel zugunsten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Das Betreuungsgeld kann beispielsweise als ein Ausdruck der Kompensation für den unerwartet schnellen Paradigmenwechsel betrachtet werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 58). Die signifikanten Transformationsprozesse familiärer Lebensformen, der demografische Wandel, Migrationsprozesse sowie die Polarisierung sozialer Lagen, die Spezialisierung der Medienwelten (u. a. Smartphones, Facebook) sowie die selbst gewählten Lebensorte wie Peergroups und Cliques tragen zu der beschriebenen Veränderung bei (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 65 f.).

So rückte zum Beispiel die Thematik der (Bildungs-)Armut und des mangelnden Schulerfolgs von vielen Kindern und Jugendlichen in das Zentrum der Debatte. Es lässt sich grundsätzlich feststellen, dass sich die öffentliche Verantwortungsbereitschaft deutlich erhöht hat. Dies führte u. a. zu einer höheren Akzeptanz der Kinder- und Jugendhilfe in der Gesellschaft (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 60).

In den vergangenen drei Jahrzehnten wurden eine Reihe neuer Gesetze bzw. Gesetzesnovellierungen verabschiedet, welche dieser neuen Entwicklung Rechnung tragen. Es ist jedoch erforderlich, die Lebenswelt von sozial benachteiligten Kin-

dern und Jugendlichen noch stärker in den Fokus zu rücken, um allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Bildung und somit möglichst optimale Bildungs- und Lebenschancen zu ermöglichen. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass nicht alle Eltern in der Lage sind, den gesetzlich festgelegten und in Bildungsinstitutionen verankerten, erwarteten Bildungsansprüchen gerecht zu werden. Teilweise fehlen ihnen die finanziellen Mittel, das Wissen, aber auch die Zeit (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022). Daher steht der Staat hier in der Pflicht (Subsidiaritätsprinzip), Familien stärker zu unterstützen und Möglichkeiten zu schaffen, um ungleiche Bedingungen zu kompensieren. Dies wird u. a. über das sogenannte *Gute-KiTa-Gesetz* und das *Zweite Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung* (KiTa-Qualitätsgesetz) verfolgt. Hierdurch unterstützt der Bund die Länder. Die Maßnahmen zielen darauf ab, die Qualität der Kindertagesbetreuung zu verbessern und dadurch letztlich die Familien und somit jedes Kind zu unterstützen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2023). Eine weitere Maßnahme in diesem Zusammenhang stellt der für neu eingeschulte Grundschulkindern ab dem Schuljahr 2026/2027 eingeführte Rechtsanspruch auf einen Ganztagsbetreuungsplatz dar. Dieser beinhaltet einen subjektiven Anspruch auf die Ganztagsförderung während der Grundschulzeit.

2.3 Fazit: Ein versäultes System im Umgang mit Benachteiligung

In dem vorgehenden Kapitel konnte gezeigt werden, dass Schule und Kinder- und Jugendhilfe einer unterschiedlichen Logik folgen und sich in unterschiedlicher Weise mit Bildungsungleichheiten auseinandersetzen. Ausgehend vom historisch gewachsenen Selbstverständnis der voneinander unabhängigen Institutionen Schule und Kinder- und Jugendhilfe lässt sich festhalten, dass sowohl das Schulsystem als auch die Kinder- und Jugendhilfe, deren Ursprünge in der caritativen Wohlfahrt liegen, einer intensiven Transformation unterlagen.²³

Rückblickend auf die letzten beiden Jahrhunderte wird deutlich, dass die Entwicklung der Schule immer im Kontext des allgemeinen politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Fortschritts zu sehen ist bzw. von ihm beeinflusst und bestimmt wird. Die Weiterentwicklung des deutschen Schulwesens erwies sich oft als sehr mühsam und blieb immer hinter der normativen Entwicklung zurück. Die bildungshistorische Analyse zeigt, dass bereits in den Anfängen des

²³ Die Trennung zwischen dem Bildungs- und Sozialwesen bzw. zwischen Bildungswesen und Kinder- und Jugendhilfe in den 1920iger Jahren führte zu einer Ausdifferenzierung der beiden Systeme. Historisch betrachtet hatten beide Systeme die Chance ihrer Institution u. a. ihrer Funktion, Organisation und Verwaltung weiterzuentwickeln. Die daraus resultierende Entfremdung zwischen den beiden Systemen sowie der Rückzug innerhalb der eigenen Profession und Institution hatte eine unterschiedliche Logik zur Folge.

deutschen Schulsystems entscheidende Weichenstellungen erfolgt sind, die sich im Laufe der Zeit verfestigten.

So entwickelte sich das Schulsystem von der Ständegesellschaft, welche unter dem Druck der Industrialisierung stand, zu einem System, das nach Klassen und Schichten, aber auch nach Geschlecht – Jungen und Mädchen – sowie nach Religionszugehörigkeit getrennt hat.

Das niedere und höhere Schulwesen und deren Institutionen entwickelte sich vor allem in der Expansionsphase des Kaiserreichs bis zum Ersten Weltkrieg stark auseinander.

Der *Weimarer Kompromiss* markierte einen fundamentalen Einschnitt im bisherigen Schulsystem. Die Idee der Bildungsgerechtigkeit und die Demokratisierung bildeten den Leitgedanken. Im Rahmen der gesellschaftlichen Demokratisierung wurden sozialstaatliche Komponenten in die Reichsverfassung aufgenommen, welche auch die Basis für die Reform des deutschen Schulwesens bildeten. Im Jahr 1920 wurde für alle Kinder – Jungen und Mädchen, unabhängig ihrer Herkunft – die gemeinsame vierjährige Grundschulzeit eingeführt.

In Westdeutschland wurde nach dem Zweiten Weltkrieg an das Bildungswesen der Weimarer Republik angeknüpft. Die 1960er Jahre waren ein Wendepunkt: Die Bildungsbenachteiligung der Mädchen, die sich vor allem in den ländlichen Bereichen, katholischen Gebieten und im Arbeitermilieu bis weit in die 1960er Jahre hinein zeigte, war nicht zuletzt noch stark von der Politik und dem Frauenbild des Nationalsozialismus beeinflusst. Sozialdemokratische Politik und moderne Bildungskonzepte öffneten für viele Mädchen, aber auch für Arbeiterkinder, den Weg zu Bildung und damit auch den Weg in ein selbstbestimmtes Leben.

Die Selektion ist ein weiteres deutsches Prinzip mit Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Status bzw. Aufstieg. Bestimmte Schularten werden aufgrund der sozialen Herkunft besucht. Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst stark die Bildungschancen. Nicht zuletzt können privilegierte Familien ihre Kinder aufgrund der von den Eltern selbst genossenen, höheren Schulbildung fördern bzw. zusätzliche Angebote und Fördermöglichkeiten erwerben, um den eigenen Status zu erhalten oder einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen.

Bildungsbeteiligung und Bildungskonzepte haben sich seit dem Wirken des Bildungsplaners und Schulverwaltungsbeamten Humboldt stark verändert. Bildung besitzt neben der Erziehung zur Mündigkeit einen hohen ökonomischen Tauschwert. Die sich rasant wandelnde Arbeitswelt erfordert eine beständige Anpassung an die sich verändernden Bedingungen. In der Gegenwart gewährleistet allein der Erwerb formaler Bildungszertifikate keinen sozialen Aufstieg (Fees 2015, S. 316 ff.).

Darüber hinaus kommt es in der Schule – wenngleich in unterschiedlichem Maße – beispielsweise durch Mobbing, Bedrohung und Gewalt, Diskriminierung, soziale Ungleichheit und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu Verletzungen der Kinderrechte²⁴ und des Gemeinwohls. Diese Problemlagen sind nicht als Störung zu betrachten und bedürfen daher einer angemessenen pädagogischen Reaktion. Sie gehören zum Leben, auf das junge Menschen vorbereitet werden müssen (Krappmann 2022, S. 43). Um die Kinderrechtsverletzungen im Bildungssystem zu minimieren, reicht es nicht aus, dass einzelne Akteur:innen der jeweiligen Bildungseinrichtungen den Ungleichheiten entgegenwirken. Eine Reform der Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt-, aber auch Wohnungspolitik ist seit Langem überfällig (Büchner et al. 2022, S. 193).

Mehrsprachigkeit und Pluralität wird im deutschen Bildungssystem immer noch nicht als Chance verstanden und genutzt. Es wurde sogar das Gegenteil belegt: eine institutionelle Diskriminierung von Kindern nicht deutscher Herkunft. Die Integration von eingewanderten Kindern und der Ausgleich von Bildungsbenachteiligung scheitert augenscheinlich weiterhin an Personal und Zeit.

Es besteht weitestgehend Einigkeit im wissenschaftlichen Diskurs, dass die Bildung von Kindern in der Familie beginnt. Dabei hat sich die Bedeutung der Familie gewandelt, teilweise an die Arbeitswelt angepasst und ist somit bildungsrelevant. Häufig wird dieser Bildungsort Familie jedoch erst im Fall des Scheiterns gesellschaftlich wahrgenommen. Der erste gesellschaftlich geplante und gesetzlich fundierte Bildungsort außerhalb der Familie ist die institutionelle Kinderbetreuung vor der Schule. Eine Kindertageseinrichtung (Kita) gilt inzwischen als normale Form der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder im Vorschulalter. Mit dem Eintritt in die verpflichtende Grundschule betreten alle Kinder eine zentrale und zugleich prägnante formalistische Lernwelt. Die Schule bildet alle Kinder im Rahmen des Unterrichts curricular aus, teilweise mit verschiedenen Lehrkräften für spezifische Fächer. Darüber hinaus können Kinder außerhalb der Schule weitere Bildungsmöglichkeiten wahrnehmen. Die Schule hat jedoch eine besondere Bedeutung als Bildungsort, da sie derzeit der einzige öffentliche Raum ist, an dem Kinder und Jugendliche mindestens zehn Jahre verbringen (Rauschenbach 2005).

In der Schule geht es letztendlich um Förderung und Auslese sowie den Übergang zu weiterführenden Schulen oder Sonder- und Förderschulen. Es wird die Einzelleistung überprüft und unterschieden, indem Wissen und Können abgefragt werden. Auch das Versagen wird deutlich (Rauschenbach 2005). Das Lernen erfolgt häufig in getakteten Unterrichtsstunden, die nicht zusammenhängend

²⁴ Die Kinderrechte können als Menschenrechte für Kinder verstanden werden, die deren besonderen Belange berücksichtigen. Kinder benötigen einen speziellen Schutz, individuelle Förderung und insbesondere kindgerechte Formen der Beteiligung (Maywald 2022, S. 20 f.).

sind, sondern auf das jeweilige Fach bezogen stattfinden. Beim Sprachenlernen wird oft das Erlernen von Vokabeln und Grammatik als wichtiger beurteilt als die praktische Anwendung von Sprache und Kommunikation. In zahlreichen Fällen kann kein echtes Miteinander- und Voneinanderlernen beobachtet werden. Stattdessen erfolgt das Lernen in großen Gruppen in einem gemeinsamen Raum (Fleddermann 2002, S. 123 ff.).

Die Kinder- und Jugendhilfe versteht Bildung als einen Prozess, der auf eine selbstbestimmte Lebensführung und die Aneignung von Selbstbildungsmöglichkeiten ausgerichtet ist. Dabei geht es u. a. um die Bewältigung des Lebens und die Kompetenz zur Gestaltung sowie um mehr als nur den Erwerb von formalem Wissen und Schlüsselqualifikationen (Deinet und Icking 2010a, S. 9).²⁵ Die Kinder- und Jugendhilfe zeichnet sich durch eine Reihe von Merkmalen aus, zu denen insbesondere Freiwilligkeit, Flexibilität, Ressourcen- und Lebensweltorientierung sowie Partizipation zählen.

Im Gegensatz zur Schule bietet die Kinder- und Jugendhilfe kaum vordefinierte Bildungsorte. Sie bietet Gelegenheiten, die gestaltet werden können. Zudem unterstützt sie bei der Bewältigung des Lebens, beispielsweise durch Beratung oder Einzelfallhilfe. Mittels ausgewählter Bildungsangebote werden Räume und Möglichkeiten zur Ergänzung des Lernens in der Schule geschaffen. Die Jugendarbeit unterstützt insbesondere diese Bildungsprozesse im öffentlichen Raum durch ihre Sozialraumorientierung (Deinet und Icking 2010a, S. 14). Dadurch ergeben sich unübersehbare Chancen für die ganztägige Bildung und Betreuung von Grundschulkindern.

Rauschenbach schlägt vor, diesen Aspekt der Bildung in den alltäglichen Lebensbezügen außerhalb der Schule unter dem Begriff Alltagsbildung zusammenzufassen. Diese Alltagsbildung bildet die Grundlage für die formale Bildung (Rauschenbach 2007, S. 439; 444; Otto und Ziegler 2008a; Rauschenbach 2013). Alltagsbildung kann als „lebensweltliche Seite von Bildung“ (Lindner 2019, S. 15) bezeichnet werden.

Die informelle Bildung hatte in Deutschland lange Zeit nicht den Stellenwert, der ihr gebührt, und wurde deshalb über viele Jahre nicht ausreichend anerkannt und

²⁵ Josef Faltenmeier betrachtet formale Bildungsinhalte und das Erlangen von Fachwissen immer im Zusammenhang mit der reflexiven Kompetenz, also dem Verknüpfen mit der eigenen sozialen Erfahrung der Welt. Er unterscheidet zwischen emotionalen und sozialen Schlüsselqualifikationen. Die emotionalen Fähigkeiten umfassen den adäquaten Umgang mit einer Vielzahl von Emotionen, darunter Freude, Leid, Angst, Trauer, Wut und Zorn. Zudem beinhaltet sie die Fähigkeit, sich sowohl auf Neues und Unbekanntes einzulassen als auch mit Frustrationen konstruktiv umzugehen. Eine positive Lebenseinstellung ist ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil emotionaler Fähigkeiten (Faltenmeier 2011, S. 63). Soziale Schlüsselqualifikationen sind zum Beispiel Konflikt- und Teamfähigkeit, Zuhören, Selbständigkeit, Diskussions-, Argumentations- und Ausdrucksfähigkeit, Beweglichkeit, aber auch Gesundheit.

gewürdigt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 95). Mit der zunehmenden Veränderung der kindlichen Lebenswelten, die im Folgenden beschrieben werden, verändern sich auch die Lernorte der Kinder. Insbesondere wird auch auf das informelle Lernen innerhalb der Familie von einer Generation zur nächsten eingegangen. Nachfolgend wird dargelegt, wie Kinder ihren Habitus nach Pierre Bourdieu (Bourdieu 2012, S. 277 ff.) entwickeln. Im weiteren Verlauf dieser Studie werden die unterschiedlichen Bildungsaufträge und Bildungsbegriffe intensiver beleuchtet (vgl. Kapitel 3 und 5).

Die Logiken der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe sind in vielen Bereichen nicht miteinander kompatibel, da sie unterschiedliche Ziele, Strukturen und Handlungsprinzipien aufweisen. Die größte Diskrepanz besteht zwischen der Zwangslogik der Schule (Verpflichtung, Standardisierung, Selektion) und der auf Freiwilligkeit, Flexibilität und Partizipation basierenden Logik der Kinder- und Jugendhilfe.

Schule ist zwar lebensweltlich geprägt, bildet aber auch eine eigene Lebenswelt. Allerdings ist sie relativ abgekoppelt vom familiären und sozialen Umfeld der Kinder. Die Ganztagschule könnte die Wiederaneignung des Lebensweltbezugs, die Verknüpfung von Lern- und Lebenswelt gestalten und in ihren Konzepten verankern, indem sie Lern- und Lebenswelt miteinander verknüpft. Denn schulische Lerninhalte und das Lehren bereiten nicht zwingend auf das gegenwärtige und künftige Leben vor. Dies unterstützt das sogenannte *Als-ob-Lernen* (Rauschenbach 2005). Daher ist es erforderlich, dass das Ermöglichen von schulischer Bildung auf der Grundlage einer pädagogischen Methode erfolgt, um die Schule als Bildungswelt erfahrbar zu machen (Tenorth 2020, S. 309 f.).

Die Logiken der Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe, die bisher getrennt voneinander entwickelt wurden und sich eher am jeweiligen System als an den Bedürfnissen der Kinder orientierten, treffen in der Kooperativen Ganztagsbildung aufeinander. Die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationen legen eine Anpassung des bestehenden Bildungssystems nahe, welches durch eine Segmentierung gekennzeichnet ist.

Ein zukunftsfähiges Bildungssystem, das das Recht auf Erziehung gewährleistet, soll maßgeblich durch den Ausbau der Kinder- und Jugendhilfe sowie die Anerkennung und Kooperation der verschiedenen Bildungssysteme getragen werden. Sozialpädagogische Kompetenz kann beispielsweise den funktionalen Bildungsbegriff der Schule ergänzen und zu einer gelingenden Bildungsbiographie von Kindern beitragen. Es wird angenommen, dass dadurch formelle, nicht-formelle und informelle Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen intensiviert werden können.

Die Institution Schule erfährt inzwischen eine zunehmende Relevanz als Ort der Freizeitgestaltung für Kinder und Jugendliche und übernimmt Funktionen, die vormals von Peer-Groups wahrgenommen wurden. Dies hat einen wesentlichen Einfluss auf die Sozialisation und Identitätsbildung (Kunze 2013, S. 12).

Sozial- und Bildungspolitik verfolgen das Ziel, allen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine gerechte Teilhabe²⁶ am Bildungssystem zu ermöglichen. Diesbezüglich ist zu konstatieren, dass die schulische Umgebung bislang nur unzureichend die Vielfalt lebensweltlicher und erfahrungsbasierter Lernmöglichkeiten berücksichtigt. Gleichzeitig ist es erforderlich, die Möglichkeiten zur sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen über den traditionellen Unterricht und die Bewertung durch Schulnoten hinaus zu optimieren. Dies beinhaltet auch, ihnen eine individuelle Wertschätzung und Beachtung zuteilwerden zu lassen (Lüke 2013).

Die dargestellten Transformationsaspekte, insbesondere die zunehmende Institutionalisierung von Kindheit, die wachsenden Anforderungen an die Vereinbarkeit von Familien- und Berufsleben sowie stetig steigende, gesellschaftliche und soziale Herausforderungen an Kinder und Familien bergen Risiken, aber auch Chancen für eine Anpassung von Bildungssystemen und Bildungsmöglichkeiten für Kinder. Ausgehend vom Erkenntnisinteresse, das dieser Arbeit zugrunde liegt, ist es daher naheliegend, die Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortung der verschiedenen Bildungsträger und Bildungsakteur:innen als grundlegende Voraussetzung für erfolgreiche Anpassungsprozesse im Sinne eines Bildungskanons der Akteursgruppen stärker in den Blick zu nehmen.

²⁶ Die Begriffe *Teilhabe* und *Partizipation* werden in dieser Arbeit nicht synonym verwendet gemäß der Definition des Bayerischen Jugendrings (BJR): „Bei der gleichberechtigten Teilhabe geht es um die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen, wie rechtliche Zugänge oder Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen. Bei Partizipation dagegen geht es um die Prozesse und Nutzung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Das Verhältnis von Partizipation und gleichberechtigter Teilhabe ist ein sich wechselseitig bedingendes: Partizipation ermöglicht gleichberechtigte Teilhabe – und zwar dann, wenn zuvor die Rahmenbedingungen entsprechend verändert wurden, um auch partizipieren zu können. Das heißt, gleichberechtigte Teilhabe wird nur durch Rahmenbedingungen möglich, die Zugänge ermöglichen. Diese können dann durch partizipative Prozesse mit Leben gefüllt werden“ (Bayerischer Jugendring 2018, S. 10).

3 Die Herausforderung: Bildungsgerechtigkeit

Die Ergebnisse des vorangegangenen Kapitels legen nahe, dass der Aspekt der familiären Herkunft und die daraus resultierenden ökonomischen Disparitäten eine signifikante Bedeutung für die Bildungsgerechtigkeit aufweisen. Dies unterstreicht die Dringlichkeit, spezifische Maßnahmen zur Förderung der Bildungschancen für alle zu implementieren.

In diesem Kapitel werden zunächst einige begriffliche Klärungen vorgenommen, die als Grundlage für die nachfolgende Analyse dienen (Kapitel 3.1). Die Definition von Armut sowie ihre Auswirkungen auf den Bildungssektor werden dargestellt. Im weiteren Verlauf erfolgt eine empirische Beschreibung des Phänomens und die Darstellung der Reaktionen der Sozialpolitik darauf. Dabei wird Armut sowohl als Faktum als auch als Ergebnis bestimmter Ursachen dargestellt. Im Anschluss erfolgt die Definition von Bildungsarmut sowie eine Untersuchung der Beziehung zwischen Armut und Bildungsbeteiligung.

Im weiteren Schritt werden in einer allgemeinen Einleitung in Kapitel 3.2 unterschiedliche theoretische Perspektiven auf Gerechtigkeit aufgezeigt. In Kapitel 3.2.1 werden zunächst die Gerechtigkeitstheorien von John Rawls erörtert. Besonderes Augenmerk wird dabei auf seine vertragstheoretische Konzeption gelegt, in der das Individuum eine zentrale Rolle spielt. In Kapitel 3.2.2 wird das Konzept von Martha C. Nussbaum und dem sogenannten Befähigungsansatz, dem *Capabilities Approach*, als eine weiterführende Perspektive dargestellt.

3.1 Begriffliche Klärungen

Zunächst werden die Begrifflichkeiten geklärt und die Implikationen des Begriffs *Armut* erläutert (Kapitel 3.1.1). Dabei werden sowohl die quantitative Dimension von Armut als auch deren Ursachen und Auswirkungen auf das Bildungswesen eingehend beleuchtet. Im weiteren Verlauf wird die Relevanz von empirischen Erhebungen zu Armut dargestellt und die besondere Signifikanz des Themas Kinderarmut aufgezeigt. Im Anschluss werden sozialpolitische Reaktionen auf Kinderarmut sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart skizziert.

In Kapitel 3.1.2 werden die Begriffe *Bildung*, *Bildungsbenachteiligung* und *Bildungsarmut* ausgeführt, um eine Grundlage für den weiteren Diskurs zu schaffen. Darüber hinaus wird auf die Kritik am Konzept der Bildungsarmut eingegangen und dargestellt, warum dieses Konzept dennoch als aussagekräftig erachtet wird.

3.1.1 Armut

Armut manifestiert sich in vielfältigen Formen als objektive Tatsache sowie als Resultat spezifischer Ursachen. Je nach Konzeptualisierung der Armutsgrenze

ergibt sich eine Relativität der Quantifizierung von Armut und damit auch von deren Messbarkeit. Somit bestehen unterschiedliche Definitionen von Armut (sozio-materielle Armutskonzepte, bekämpfte, verdeckte und relative Armut als Kriterien für Armutsgrenzen), wovon einige an dieser Stelle zu erläutern sind.

In der Praxis wird Armut in Deutschland in der Regel mit dem Bezug von ALG II bzw. Sozialgeld gleichgesetzt. Sozialwissenschaftlich wird von der relativen Verelendung (Deprivation) ausgegangen (Butterwegge 2012, S. 40 ff.).

Die damalige EG-Kommission bezeichnete 1981 diejenigen Personen als arm, welche weniger als 50 % des jeweiligen nationalen mittleren Einkommens verdienen, das sogenannte *mittlere Armutspotential* (Iben 1992, S. 20). Die EU-Konvention folgt bereits einer über 30 Jahre alten Definition und Berechnung von Armut und geht inzwischen von 60 % des Durchschnittseinkommens aus. Das Statistische Bundesamt und der Armutbericht des Paritätischen Gesamtverbandes 2023 folgen der obigen EU-Definition. Es gilt somit die (Einkommens-)Armut, wenn pro Kopf weniger als die Hälfte bzw. 40 % des Durchschnittseinkommens oder 60 % des mittleren Einkommens der Gesellschaft erzielt wird (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 30).

Nach der AWO-ISS-Studie²⁷ werden vier Dimensionen von Armut unterschieden: Die materielle Dimension umfasst die Grundversorgung, wie etwa Wohnen, Ernährung, Kleidung oder Teilhabe; die kulturelle Dimension bezieht sich u. a. auf die sprachliche und kulturelle Kompetenz sowie die kognitive Entwicklung; die soziale Dimension umfasst die sozialen Beziehungen und Kontakte sowie die soziale Kompetenz; die gesundheitliche Dimension zielt auf die physische und psychische Entwicklung und den Gesundheitszustand ab (Holz et al. 2012, S. 6 ff.).

Eine armutsbezogene Benachteiligung liegt vor, sofern in einer oder zwei dieser Kategorien Auffälligkeiten festgestellt werden. Der Begriff der *multiplen Deprivation* beschreibt eine Situation, in der die Lage von jungen Menschen in drei von vier Lebens- und Entwicklungsbereichen als auffällig eingestuft wird. Den Betroffenen mangelt es dann in verschiedenen wichtigen Bereichen an den erforderlichen Ressourcen, was sich negativ auf ihren Entwicklungsverlauf und insbesondere auf ihre Bildungsgerechtigkeit auswirkt (Holz et al. 2012, S. 7).

²⁷ Die Grundlagenforschung (1997-2021) des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS-Frankfurt a. M.) zu *Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland* wurde vom Gesamtverband der Arbeiterwohlfahrt (AWO) in Auftrag gegeben (Holz et al. 2012; Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. 2022).

Je nach Definition von Armut treten sehr unterschiedliche Ausprägungen auf (Holz et al. 2012; Der Paritätische Gesamtverband 2019). Armut beschreibt eine Situation des Mangels und der Bedürftigkeit.

In einem Sozialstaat wie der Bundesrepublik Deutschland trägt die Gesellschaft aufgrund der Verfassung (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland) prinzipiell Mitverantwortung für die Gestaltung der Lebensbedingungen des Einzelnen im Sinne einer menschenwürdigen Existenz (Art. 20 Abs. 1 „sozialer Rechtsstaat“ und Art. 79 Abs. 3 „demokratischer und sozialer Bundesstaat“). Dennoch gibt es vielfache Formen sozialer Benachteiligung, deren Ursachen in der Regel in unzulänglichen Sozialisationsbedingungen und somit fehlender Bildungsbeteiligung liegen. Dies bedeutet, dass einzelne Personen wie auch bestimmte gesellschaftliche Gruppen fortwährend begünstigt werden, während andere Menschen bzw. Gruppen ständige Benachteiligung erfahren. Soziale Ungleichheit manifestiert sich nach Kreckel in dauerhaft eingeschränkten Lebenschancen von Individuen, Gruppen und Gesellschaften, die mit Zugangsbeschränkungen zu gesellschaftlichen Gütern oder Positionen einhergehen. Machtasymmetrien und ungleiche Interaktionschancen seien die Ursache dieser Einschränkungen (Kreckel 2004, S. 17 f.). Folglich wird Armut von einer ungleichen Verteilung der Lebenschancen verursacht, die in der vorgegebenen gesellschaftlichen Struktur sowie auf den gültigen (sozial-/familien-)politischen Entscheidungen gründen. Bildung ist dabei ein zentraler Faktor der Armutsprävention, sichert die soziokulturelle Teilhabe und die Verwirklichung individueller Lebenschancen (Zur Gathen und Liebert 2017, S. 33).

Empirische Erhebungen zu Armut sind in diesem Zusammenhang von signifikanter Relevanz. So waren im Jahre 2021 in Deutschland 14,1 Millionen Menschen, d. h. fast jede sechste Person, von Armut gefährdet. Mehr als ein Viertel von ihnen ist erwerbstätig. Über ein Drittel der kinderreichen Familien (drei oder mehr) sind von Armut betroffen (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 15 f.). In Bayern waren es 12,6 % im Jahr 2021 (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 17 ff.), im Jahr 2019 waren es noch 11,9 % (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 9). Auch wenn Bayern sich im Gegensatz zu Bremen (28,2 %) positiv absetzt (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 17 f.), sind die Ergebnisse nach dem zweiten Pandemie-Jahr (2021) erschütternd.

Zu den besonders von Armut gefährdeten Gruppen gehören neben den Alleinerziehenden auch Erwerbslose, Migrant:innen, Geflüchtete, ältere Menschen, psychisch Kranke und Wohnungslose. Eine weitere, armutsverstärkende Ursache ist die Überschuldung. Besonders stark gestiegen ist das Armutsrisiko für Alleiner-

ziehende (Asmus und Pabst 2017, S. 22; Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 13). Mit anderen Worten: Armut ist nach wie vor weiblich, alleinerziehend, jung, alt und krank (Nationale Armutskonferenz 2017). Im Rahmen gesellschaftlicher Organisation und Reformierung ist es erforderlich, die Perspektive derjenigen stärker zu berücksichtigen, die sozial benachteiligt und von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen sind (Babo 2011, S. 131).

Die Familienökonomin Christina Boll konstatiert in einem Interview mit dem Deutschen Jugendinstitut: Bei vielen Familien verringerte sich das Familieneinkommen (u. a. aufgrund der COVID-19-Pandemie) durch Arbeitslosigkeit und Kurzarbeit drastisch. Die unterstützenden Leistungen bzw. Ersatzleitungen greifen nur teilweise bzw. kommen mit einem zeitlichen Abstand an, zum Beispiel für den Entgeltausfall bei Schließung von Kindertageseinrichtungen oder Schulen. Neben diesen finanziellen Einbußen hat die Corona-Krise vor allem für einkommensschwache Familien häufig auch eine zeitliche und vor allem räumliche Belastung mit sich gebracht (Horn 2021).²⁸ Im Jahr 2024 sahen sich zahlreiche Familien nach wie vor mit Verkürzungen oder Ausfällen der Betreuungszeiten konfrontiert. Diese waren in den meisten Fällen unvorhergesehen und kurzfristig. Als Ursache hierfür sind beispielsweise Personalmangel oder Erkrankungen der Mitarbeitenden in Kindertageseinrichtungen oder Ganztagschulen zu nennen (Hans Böckler Stiftung 2025).

Laut dem Armutsbericht 2022 waren beispielsweise in München im Jahr 2021 über 265.000 Personen von relativer Armut betroffen, d. h. rund jede sechste Person (Landeshauptstadt München 2022, S. 19). Offensichtlich ist, dass die Armutsgefährdungsquote ab drei und mehr Kindern erheblich steigt und Alleinerzie-

²⁸ Insbesondere konnte während der COVID-19-Pandemie bei Kindern beobachtet werden, dass aufgrund der monatelangen Einrichtungs- und Schulschließung und Kontaktbeschränkungen oft soziale Interaktionen, Beziehungen, Freizeitgestaltung stark eingeschränkt waren, aber auch Lernrückstände in den Schulen wurden deutlich. Dies wirkt sich auf das Verhalten und die Psyche aus (vgl. Kapitel 5.3.2). Für viele Kinder und Familie entfiel eine Tagesstruktur und somit auch Stabilität und Beständigkeit. Zudem kommt es oft auch zu einer verzögerten Lernentwicklung. Bundesweit wurde daher ein Aktionsprogramm mit verschiedenen Maßnahmen aufgelegt, um die Lernrückstände zu kompensieren (Autor_innengruppe 2021). Benachteiligte Kinder und Jugendliche sind durch den Lockdown und daraus resultierenden Distanzunterricht enorm betroffen. Der Zusammenhang von Bildung und Herkunft scheint sich zu verstärken und die Gefahr der weiteren Benachteiligung im Bildungssystem zu verfestigen. So tragen u. a. fehlende Lernendgeräte und Lernmittel, beengte Wohnverhältnisse und fehlende Strukturen zur Verfestigung bei (Maaz et al. 2021). So wurde in einer Studie festgestellt, dass während der Corona-Pandemie und der Schulschließungen mehr als 20 % der Kinder zu Hause keine Arbeitsblätter für die Schule ausdrucken konnten, ein Viertel der Kinder keinen zuverlässigen Internetzugang hatte und 30 % der Kinder zu Hause keinen eigenen Raum zum Lernen hatten (Wößmann et al. 2023, S. 208). An dieser Stelle soll grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass die Coronapandemie die Armutssituation in Deutschland zusätzlich verschärft hat.

hende den höchsten Wert mit 37 % aufweisen (Landeshauptstadt München 2022, S. 22).

Die Bundesrepublik Deutschland sieht sich mit einer der signifikantesten gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert, nämlich der Kinderarmut. Obgleich die deutsche Wirtschaft wächst bzw. relativ stabil ist und die Arbeitslosigkeit sinkt, bleibt die Kinderarmut auf einem beträchtlichen Niveau konstant (Bertelsmann Stiftung 2017, S. 9, 2020b). Eines von fünf Kindern kommt hungrig zur Schule. Konzentrationsschwäche, soziale Ausgrenzung und geringerer Bildungserfolg sind oft die Folgen (brotZeit e. V. Stand 2025). Der nachweisliche Zusammenhang von sozialer Herkunft, schulischem Erfolg und Bildungsgerechtigkeit bestimmt seit Jahrzehnten in Deutschland die bildungspolitische Debatte.

Kinderarmut basiert auf familialer Armut (Butterwegge 2009, 2012, 2020; Landeshauptstadt München 2022, S. 128). Mittlerweile lebt mehr als jedes fünfte Kind in Deutschland mindestens fünf Jahre dauerhaft oder wiederkehrend in Armut und nahezu weitere 10 % sind temporär von Armut betroffen (Bertelsmann Stiftung 2020b). In Deutschland wächst demzufolge rund ein Viertel der Kinder in einer Lebenslage mit ungesichertem familialem Einkommen auf und gilt daher als arm oder armutsgefährdet. Es scheint ein Dauerzustand zu sein, an den sich die Gesellschaft gewöhnt hat und aus dem es nur wenige schaffen auszubrechen. Wer schon als Kind arm ist, hat zugleich ungleiche Chancen in der Schule. Armut wird hierzulande oftmals über Generationen weitervererbt.

Eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen wächst aufgrund ihrer familiären Herkunft in ökonomisch benachteiligten Verhältnissen auf (Schneider 2024; Landeshauptstadt München 2022). Neben jungen Erwachsenen (18 bis 25 Jahre) mit 25,8 %, sind Kinder und Jugendliche mit einem Rekordwert von 21,3 % überdurchschnittlich stark von Armut betroffen (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 10). Insbesondere Haushalte mit zwei Erwachsenen und drei und mehr Kindern sind mit 32,2 %, Alleinerziehende mit 42,3 % und Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss mit 32,7 % betroffen (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 11).

Die Kinderarmut verschärft die gesellschaftliche Ungleichheit von Chancen und ist eine maßgebliche schulpolitische Herausforderung. Durch die Ganztagschule könnten diese Kinder eine umfassende Betreuung und Förderung erhalten und ihre alleinerziehenden Eltern könnten durch eine Vollzeitbeschäftigung finanziell bessergestellt werden (Butterwegge 2009, S. 287, 2020, S. 280). Butterwegge bezeichnet den Sachverhalt der Kinderarmut als einen Langzeitskandal, da sich dieses Phänomen über einen langen Zeitraum manifestiert hat (Westdeutsche Zeitung 2022; Butterwegge 2020, S. 275).

Im Verhältnis zu anderen Altersgruppen zeigt sich, dass der SGB II-Leistungsbezug bei Kindern sowohl in der Altersgruppe der bis zu fünfjährigen als auch der sechs- bis 14-jährigen Kinder und Jugendlichen doppelt so hoch ist. Auch in München scheint die Vereinbarkeit von Beruf und Familie problematisch zu sein (Landeshauptstadt München 2022, S. 32). Das Aufwachsen in materieller Armut beinhaltet neben den materiellen Entbehrungen oft auch soziale Ausgrenzung und erschwert die soziale, kognitive sowie gesundheitliche Entwicklung (Landeshauptstadt München 2022, S. 16; Deutsches Kinderhilfswerk e.V.; Gomolla 2010).

Kinder sind in Deutschland zu einem Armutsrisiko geworden. Das bedeutet, dass Kinderarmut mittlerweile zum Alltag gehört und arme Kinder letztlich Verlierer:innen der modernen Gesellschaft sind. Der Matthäus-Effekt²⁹ wird durch die Ergebnisse der Armuts- und Bildungsberichte bestätigt.

In diesem Zusammenhang ist es von besonderem Interesse, die sozialpolitischen Reaktionen auf diese Entwicklung sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart zu betrachten.

Die Währungsreform von 1948 und das Konzept der sozialen Marktwirtschaft, verbunden mit dem sogenannten Wirtschaftswunder sowie der gesetzlichen Verankerung des Sozialstaats im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), ließen auf eine Lösung der Armutsproblematik hoffen. Im Grundgesetz Art. 1 Abs. 1 heißt es: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“

Das gesellschaftspolitische Postulat einer sozialen Gleichheit und Gerechtigkeit verpflichteten Politik schien in der Bundesrepublik noch bis in die 1970er Jahre hinein infolge der damaligen, anhaltenden wirtschaftlichen Prosperität durchaus nach und nach realisierbar zu sein. Dies führte zu sehr wesentlichen Fortschritten in der Sozialgesetzgebung, wie zum Beispiel dem *Bundessozialhilfegesetz (BSHG)* vom 30. Juni 1961 oder dem Erlass des *Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG)* vom 26. August 1971. Die Zielsetzung bestand darin, auch Kindern aus Familien mit geringem Einkommen die Möglichkeit zu bieten, ein Studium zu absolvieren. Die Hoffnung, dass sich die positive Entwicklung stets fortsetzen ließe, wurde in den 1980er Jahren mit dem Aufkommen der sogenannten *neuen sozialen Frage* jedoch zunichte gemacht. Im Gegenteil: Aufgrund der sozialen Ungleichheit und ihrer politischen Ursachen verschärften sich die Armut und die Bildungsungleichheit für Kinder in Deutschland wesentlich. Die Tatsache, dass zu viele Menschen die ungerechte Verteilung von Gütern, die nicht gerechtfertigte Ungleichheit hinsichtlich des Bildungssystems und damit verbundene Diskriminierungen resignierend hinnehmen, anstatt ihre Rechte einzufordern, wirft die Frage nach möglichen Erklärungen auf. Soziale Ungleichheit be-

²⁹ „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat“ (Matthäus 20, 29).

weist schon durch ihre bloße Existenz, dass dahinter Machtverhältnisse stehen, die die Interessen der benachteiligten Bevölkerungsmehrheiten erfolgreich unterdrücken konnten (Kreckel 1983, S. 23). Auch Gerhard Drösser (2005) stellt kritisch fest: Wenn privilegierte Gruppierungen oder Klassen vorgeben, für die gesamte Gesellschaft zu sprechen und zu handeln, ohne dabei die Unterprivilegierten in den tatsächlichen Willensbildungsprozess einzubeziehen, wird der demokratische Anspruch der Institutionen zur Ideologie und zu einer Machtfrage. Diese Frage bestimmt, wer zu dem als Demokratie bezeichneten System gehört und wer nicht. Zudem wird damit die Frage aufgeworfen, wer der vollen Bürgerrechte würdig ist (Drösser 2005, 21).

Laut Bundesministerium für Soziales und Arbeit (2018) soll Sozialhilfe mehr als Armut abwenden, denn: Jeder Person, die in der Bundesrepublik Deutschland in Not gerät, soll ein menschenwürdiges Leben ermöglicht werden. Wem dazu die eigenen Ressourcen fehlen, erhält Sozialhilfe (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2024, S. 10).

Mit *Hartz IV* (Viertes Gesetz für moderne Dienstleistungen) wurde im Jahre 2003 die Zusammenführung der Arbeitslosenhilfe und der Sozialhilfe (Hilfe zum Lebensunterhalt) für Erwerbsfähige zum Arbeitslosengeld II (ALG II) beschlossen und zum Teil auf ein Niveau unterhalb der bisherigen Sozialhilfe gesenkt. Erstmalig seit dem Ende des 2. Weltkrieges wurde eine elementar wichtige Sozialleistung, die Arbeitslosenhilfe, wieder abgeschafft. Das erwies sich als ein gravierender Rückschritt des Sozialstaates und eine Hinführung zur Armutspolitik (Butterwegge 2012, S. 170 ff., 2009, S. 284 f.). Subjektive Rechte bzw. Rechtsansprüche wurden einem behördlichen Ermessen unterstellt. So hatten die Jobcenter beispielsweise bei einem Verstoß gegen einzelne Pflichten der ALG-II-Beziehenden einen Ermessensspielraum bei Leistungskürzungen gemäß SGB II, § 31 und § 31a. Kürzungen wirken sich indirekt auf die Lebensbedingungen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen aus.

Im Januar 2023 wurde das Arbeitslosengeld II bzw. *Hartz IV* durch das Bürgergeld, die sogenannte *Grundsicherung für Arbeitssuchende*, abgelöst. Mit der Einführung des Gesetzes hat die Bundesregierung eine umfassende Sozialreform implementiert, welche die finanzielle Absicherung von Menschen in existenziellem Notstand zum Ziel hat. Gleichzeitig werden Maßnahmen ergriffen, um die Betroffenen bei der Überwindung ihrer Situation zu unterstützen (Die Bundesregierung 2024). So wurde Deutschland inzwischen zu einem Land der *Tafeln*, wo Menschen, insbesondere auch Familien mit Kindern mit wenig materiellen Gütern, mit Lebensmitteln versorgt werden können.

Die Bundesregierung reagierte mit diversen Maßnahmenpaketen auf den Lockdown und dessen Auswirkungen auf die Wirtschaft sowie die pandemiebedingten Belastungen vieler Bürger:innen. Die gezielte Entlastung der Armen in der Bun-

desrepublik Deutschland erfolgte über einen langen Zeitraum hinweg jedoch nur unzureichend (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 23). Die Inflation, insbesondere die anhaltenden Preissteigerungen von Lebensmitteln und Energie, verschärfen die Problematik der Armut erheblich (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 25).

Trotz der Zunahme der Erwerbstätigenquote der Alleinerziehenden in den letzten Jahren stieg die Armutsquote, d. h. Arbeit schützt nicht zwangsläufig vor Armut. Mögliche Ursachen könnten u. a. in den prekären Arbeitsverhältnissen, im Niedriglohnssektor, in befristeten Arbeitsverhältnissen, in ungleichem Lohn bei gleicher Arbeit bzw. niedrigen Löhnen in typischen Frauenberufen liegen. Dazu addieren sich steigende Kosten durch Trennung und Scheidung, unzureichende Kinderbetreuungsmöglichkeiten und unzureichende monetäre familienpolitische Leistungen zugunsten von Kindern (Asmus und Pabst 2017, S. 22 f.; Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband 2023, S. 11).

Soziale Sicherheit ist unabdingbar für die Teilhabe am Gemeinschaftsleben. Diese Teilhabe gewährleistet Schutz vor Risiken und bietet Geborgenheit. Das heutige Sozialleistungssystem in Deutschland umfasst insbesondere die Sicherung gegen Risiken wie Alter, Invalidität, Arbeitslosigkeit und Krankheit (Versicherungsprinzip), wobei die mit den sogenannten *Hartz-Gesetzen* einhergehenden Einschnitte von den Verantwortlichen offenbar in Kauf genommen wurden (Butterwegge 2019, S. 749). Daneben gibt es ergänzende Sozialleistungen nach dem sogenannten *Versorgungsprinzip*, wie Ausbildungsförderung, Kindergeld, Elterngeld und Wohngeld. Zu diesen treten Leistungen nach dem sogenannten *Fürsorgeprinzip*, wie die Sozialhilfe. Kinder und Jugendliche sind durch die Problemlagen ihrer Eltern ebenfalls von materieller Armut betroffen und daher oftmals in ihren Teilhabe- und Bildungschancen eingeschränkt (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2024). Es besteht demnach ein signifikanter Zusammenhang zwischen Armut und Bildungsbeteiligung.

Bei einem Zweijahresschnitt (2019 bis 2020) der Übertrittsquoten an das Gymnasium nach der Grundschule wird augenfällig: Je prekärer die soziale Lage der Kinder und Familien in einem Grundschulsprengel ist, umso seltener treten die Kinder dort in ein Gymnasium über, bzw. je besser die soziale Lage ist, desto höher ist tendenziell der Wechsel an das Gymnasium. So liegt zum Beispiel in München der Anteil in einem nördlichen Stadtteil mit nachgewiesenem hohem sozialen Handlungsbedarf bei unter 41,8 %, während er in anderen Stadtteilen bei 73,3 % und darüber liegt (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2022b, S. 143 f.).

Der sozioökonomische Status der Familie hat laut der PISA-Studie nachweislich auch Auswirkungen auf den Bildungserfolg (Prenzel 2007b, S. 27 ff.).

Für Kunze ist Bildung ein Selbstverständigungs- und Selbstkonstruktionsprozess in Auseinandersetzung mit der Welt und deren vielfältigen Gegebenheiten, der die Eigenaktivität des sich bildenden Subjekts erfordert. Bildungsprozesse sind jedoch einer Fülle von Rahmenbedingungen und pädagogischen Bedingtheiten unterworfen, die zur Erschwerung oder Erleichterung dieser Leistung beitragen können (Kunze 2008b, S. 87). Die Zugangschancen zum deutschen Bildungssystem sind jedoch – wie noch deutlich wird – in Abhängigkeit vom Bildungs- und Berufsstatus der Eltern nach wie vor ungleich verteilt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung und W. Bertelsmann Verlag 2020, S. 315). Daraus resultieren ungleiche Zugänge zu Bildungsangeboten und damit zum Erwerb von Fähigkeiten, Kompetenzen, Bildungsabschlüssen und letztlich beruflichen Perspektiven (Autorengruppe Bildungsberichterstattung und W. Bertelsmann Verlag 2020, S. 317 f.).

3.1.2 Bildungsarmut und Bildungsgerechtigkeit

Um Bildungsgerechtigkeit zu konkretisieren, ist es wichtig, die Begriffe *Bildung*, *Bildungsbenachteiligung* und *Bildungsarmut* zu definieren, sich kritisch mit dem Konzept der Bildungsarmut auseinanderzusetzen und Aspekte der Bildungsungleichheit zu beleuchten.

Bildung ist ein Bürger- und Menschenrecht und für die individuellen Lebenschancen bedeutsam, gleichzeitig soll sie den wirtschaftlichen Entwicklungsprozess und die soziale Integration fördern. Diese unterschiedlichen Ansprüche sind oft schwer in Einklang zu bringen und immer wieder Anlass für den bildungspolitischen Diskurs (Allmendinger 2013). „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“ (Picht 1964, S. 17), stellte Picht bereits vor über 60 Jahren fest.

International übereinstimmend wird von „formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsorten und Lernsituationen“ (Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums 2002, S. 165) ausgegangen. Die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums definiert formale, nicht-formelle und informelle Bildung wie folgt:

- Die *formale Bildung* umfasst das gesamte Bildungssystem: Schule, Ausbildung und Hochschule. Sie zeichnet sich aus durch Hierarchisierung und Struktur, u. a. Ziele, zeitlicher Verlauf und Lernförderung, durch einen verbindlichen Charakter und führt zu einem Zertifikat.
- *Nicht formale Bildung* bzw. *non-formale Bildung* zeichnet sich durch die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Angebotsform aus. Obgleich sie in Bezug auf die Lernziele, die Lerndauer und die Lernmittel eine gewisse Systematik aufweist, führt sie zu keinem Zertifikat. Dazu zählen u. a. auch Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wie Kindergärten, Horte, Teile der Kooperativen Ganztagsbildung und die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Die Wirksamkeit ist hier kaum messbar.

- *Informelle Bildung* wird verstanden als Lernen in Lebens- und Arbeitszusammenhängen (Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit), die als ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse stattfinden, aber auch fehlen können. Sie sind unverzichtbare Voraussetzung und zugleich Basis *formaler* und *nicht-formaler* Bildungsprozesse (Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums 2002, S. 165).

Für eine grundlegende und umfassende Bildung ist das Zusammenwirken aller drei Formen sowie eine strukturelle und funktionale Verknüpfung unabdingbar. Alle Bildungsakteur:innen, insbesondere in Schule und Kinder- und Jugendhilfe, müssen diese Ebenen gegenseitig durchdringen und vielschichtige Gelegenheiten für Bildungs- und Erfahrungsräume ermöglichen.

Dennoch scheint es eine faktische Ungleichheit in Bezug auf Bildung in Deutschland zu geben. Diverse Faktoren tragen zur Benachteiligung im Sinne von Bildungsbarrieren bei. Diese können sozio-kultureller, politisch-ökonomischer oder individueller Natur sein. Bildungsspezifische Benachteiligung impliziert keine bewusste Diskriminierung, geht aber häufig mit (niedriger) sozialer Herkunft, Sprachbarrieren und Migrations- bzw. Fluchtgeschichte einher.

Eine reduzierte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, u. a. aufgrund herkunftsbedingter Faktoren, eingeschränktem Bildungszugang und die daraus resultierenden Leistungsdefizite, die das Individuum gar nicht oder nur zum Teil beeinflussen kann, führen zu Benachteiligung. Letztlich kann eine Anhäufung von widrigen Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen nicht nur Benachteiligung, sondern auch soziale Ausgrenzung bewirken. Neben dem Bildungszugang ist überdies der Gegenstand, das Ziel und die Qualität von Bildung von enormem Gewicht (Heimbach-Steins 2007, S. 41 f.). Bildungsbenachteiligung (Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich 2005) kann aufgrund fehlender oder unzureichender Strukturen zum Beispiel als institutionelle Diskriminierung in einer Bildungseinrichtung sichtbar werden; die institutionelle Diskriminierung geschieht dabei unbewusst bzw. indirekt. Als Benachteiligungsfaktoren lassen sich in diesem Zusammenhang insuffiziente Sprachkenntnisse, ökonomische Probleme und Lernbarrieren im Alltag verorten, welche oftmals im Widerspruch zum Gleichheitsprinzip des Grundgesetzes stehen.

Der Begriff der *Bildungsarmut* hat sich in den Sozial-, Erziehungs- und Bildungswissenschaften dauerhaft etabliert. Allmendinger verwendet den Begriff erstmalig in ihrem 1999 erschienenen Aufsatz *Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik* (Allmendinger 1999).

Allmendinger geht bei der Bildungsarmut von zwei Definitionsgrundlagen aus: (1) Von Bildungszertifikaten als Nachweise über erbrachte Prüfungen, und

(2) von Bildungskompetenzen (Allmendinger und Leibfried 2003) und damit von Teilhabe an der Gesellschaft.

Unter *absoluter Bildungsarmut* wird das Nichterreichen eines Mindeststandards verstanden. Dazu zählen beispielsweise die Alphabetisierung, ein (minimaler) Schulabschluss oder das Erreichen minimaler Kompetenzen, wie sie zum Beispiel in den PISA-Studien definiert sind (Allmendinger und Leibfried 2003). Die *relative Bildungsarmut* ist die „Positionierung in einem Verteilungsspektrum. So wären etwa alle im unteren Quintil oder Quartil der Bildungsverteilung bildungsarm“ (Allmendinger und Leibfried 2003).

Eine signifikante Anzahl von Schüler:innen zeigt Defizite im Umgang mit den für gesellschaftliche und berufliche Anforderungen als notwendig erachteten kognitiven und sozialen Ansprüchen (Quenzel 2010, S. 11). Sie verlassen die Schule mit einer ungenügenden Grundbildung und werden oftmals zu „*Bildungsverlierern*“ (Quenzel 2010, S. 11). Im Zusammenhang mit „*Risikoschüler(innen)*“³⁰ bedarf es grundlegender Reformen mit Blick auf die Dreigliedrigkeit des Schulwesens der Ganztagschulen und der vorschulischen Bildungseinrichtungen (Allmendinger und Leibfried 2003).

Der Begriff der *Bildungsarmut* bezeichnet ein Bildungsniveau, welches in Form von Abschlüssen, Zertifikaten und auch Kompetenzen ein gewisses Maß an Gleichberechtigung hinsichtlich der Teilhabe am Arbeitsmarkt sowie am gesellschaftlichen Leben unzureichend sichert (Solga 2017, S. 447). Wie oben bei materieller Armut klassifiziert und beschrieben, unterscheidet Solga auch bei der Definition von Bildungsarmut zwischen einer absoluten und einer relativen Bildungsarmut:

„*Absolute* Bildungsarmut ist institutionell über Zielstellungen des Bildungssystems einer Gesellschaft und das darin festgelegte Minimum an (zu erreichender) Bildung definiert. *Relative* Bildungsarmut orientiert sich hingegen am durchschnittlichen, sprich „typischen“ bzw. soziokulturell erwarteten Bildungsniveau in einer Gesellschaft. Personen, die sich am unteren Ende der *Bildungsverteilung* einer Gesellschaft befinden, gelten dann als (relativ) bildungsarm.“ (Solga 2017, S. 447) (Hervorhebung im Original)

Das Konzept von Bildungsarmut wird vielfach kritisch betrachtet. Wesentliche Kriterien von Bildungsarmut, wie beispielsweise „fehlerhafte Integration, Chancenungleichheit, Verfestigung von Armutsmilieus u. ä. m. wären besser mit dem Begriff der sozialen Ausgrenzung oder im Rahmen des Lebenslagen-Ansatzes gefasst als mit dem engeren Armutsbegriff“ (Gaisbauer 2012, S. 24).

³⁰ Der Terminus *Risikoschüler(innen)* wird zwischenzeitlich kaum noch verwendet.

Auch Butterwege hält den Begriff der *Bildungsarmut* für irreführend, da er die Armutproblematik auf eine wesentliche, aber nicht ausschlaggebende Lebenslagendimension, die ungenügende Schul- bzw. Ausbildung, reduziert. Zudem wird die Problematik individualisiert. Dies führt zur Ausgrenzung und Stigmatisierung von einkommens- und finanzschwachen Familien. Ursache und Wirkung würden hier verwechselt (Butterwegge 2019, S. 753).

Wolf kritisiert in diesem Zusammenhang den *Bildungsarmutsbegriff* und entsprechende Wortbildungen als „Bindestrich-Armutsbegriffe“ (Wolf 2016, 3 f.). Dadurch würde eher der Gegenstand der gesellschaftlichen Verhältnisse festgelegt. Diese Armut-Klassifizierung ist folglich synonym mit dem Befund von Unterstützungsbedarf. Der Armut wird caritativ begegnet, wobei Hilfe angeboten wird, um Menschen zu befähigen, selbst aus der Armut herauszukommen. Terminologisch kann dies folglich nicht als individuelles Problem, sondern muss als gesellschaftliches Problem bezeichnet werden (Wolf 2016, S. 7).

Dieses Konzept ist insofern bedeutsam, als es nicht an den Kindern selbst liegt, wenn sie Schwierigkeiten in ihren Lebensläufen haben. Die erreichbaren Kompetenzstufen werden durch das Bildungs- und Schulumwelt bestimmt. Die Ergebnisse von PISA belegen, dass Bildungsarmut kein unabwendbares Schicksal ist, sondern durch entsprechende Maßnahmen vermieden werden kann. Zudem können bildungsferne, aber kompetente Gruppen besser in das Bildungssystem integriert werden.

Allmendinger fordert, dass die Systemfragen neu diskutiert werden. Sie argumentiert, dass unser Schulsystem zu viele Kinder zurücklässt und somit einen hohen Anteil an Bildungsarmut schafft. Es würden nicht alle Potenziale ausgeschöpft. Sie schlägt deshalb vor, Kinder länger gemeinsam lernen zu lassen, mindestens bis 14, besser bis 16 Jahre. Diese Praxis wird bereits in zahlreichen Ländern erfolgreich praktiziert (Allmendinger 2012, 239 f.). Auch Stojanov plädiert für ein gemeinsames Lernen bis zum 14. Lebensjahr. Er weist darauf hin, dass nach anderen gesetzlichen Regelungen Kinder erst ab diesem Alter für sich und ihre Handlungen verantwortlich gemacht werden (Stojanov 2011, S. 173).

Die *Bildungsungleichheit* bei jungen Menschen hat erhebliche gesellschaftliche Folgen. Bildungsdefizite hinterlassen oftmals sowohl persönliche als auch gesellschaftliche Furchen (Schaller 2019, S. 265). Es geht also bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen auch um die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Humankapitals und seine gerechte Verteilung, aber auch um soziales und politisches Kapital, welches die Grundlage für den demokratischen Staat ist (Allmendinger und Leibfried 2003).

Es lässt sich festhalten, dass die vorhandenen Bildungspotenziale in Deutschland seit Jahrzehnten nicht optimal genutzt und gefördert werden. Im Gegensatz zu anderen OECD-Ländern ist der individuelle Bildungserfolg in Deutschland signifikant von der Herkunftsfamilie abhängig. Um Bildungsarmut zu verringern, sind daher politische Reformen erforderlich, die an den Ursachen anknüpfen und die Korrelation zwischen sozialer Herkunft und dem individuellen Bildungserfolg durchbrechen (Anger et al. 2007; Allmendinger 2019, S. 22).

Im Kontext von Bildung und individueller sozialer Ungleichheit kann die von den französischen Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron entwickelte Theorie der *sozialen Reproduktion in Form kultureller Reproduktion* herangezogen werden, um relevante Zusammenhänge aufzuzeigen. Diese Theorie basiert auf der Selektion im französischen Hochschulwesen und kann als prägend für das Bildungswesen in modernen Gesellschaften bezeichnet werden.

Bourdieu entwickelte die Theorie unterschiedlicher Kapitalarten, wobei er zwischen *ökonomischem*, *kulturellem* und *sozialem* Kapital unterscheidet (Bourdieu 1983, S. 184 ff., 2017, S. 112). Diese Theorie ist auch für die Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit in der Kooperativen Ganztagsbildung von Relevanz. Das Konzept des *kulturellen Kapitals* spielt eine wesentliche Rolle bei der Erklärung der Ursachen und Konsequenzen von (kulturell) bedingten Ungleichheiten im Lebenslauf von Kindern. Die Anerkennung des *kulturellen Kapitals* erfolgt durch die Vergabe schulischer oder akademischer Abschlüsse (Bourdieu 1983, S. 190). Das *Kulturkapital* umfasst zudem das objektivierte Wissen, das ästhetische Beurteilungsvermögen sowie den Besitz von realen Gegenständen, beispielsweise Büchern, Bildern, Lexika oder Musikinstrumenten (Bourdieu 1983, S. 185, 2017, S. 117 f.). Die individuelle kulturelle Kompetenz wird als inkorporiert bezeichnet. Inkorporierte Kompetenzen sind demnach ein Besitztum, welches integraler Bestandteil der Person und zum Habitus geworden ist: vom *Haben* zum *Sein* (Bourdieu 1983, S. 187). Der Begriff *Habitus* bezeichnet dabei dauerhafte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, durch welche die soziale Welt erlebt wird. Der *Habitus* umfasst demnach die Bereiche Moral, Körper, Geist und Ästhetik (Bourdieu 2012, S. 277 ff.).

Als ein wesentlicher Aspekt für die Analyse von Bildungsgerechtigkeit in der Kooperativen Ganztagsbildung erweist sich das Konzept des *kulturellen Kapitals*. Das *ökonomische Kapital* umfasst die finanziellen Mittel und das Eigentum. Der Begriff des *sozialen Kapitals* bezieht sich auf ein dauerhaftes Netzwerk von Beziehungen, das auf Wissen oder Anerkennung basiert, sowie auf Ressourcen, die aus Gruppenzugehörigkeiten resultieren (Bourdieu 1992, S. 63). Es lässt sich folgern, dass Kinder aus privilegierten sozialen Schichten aufgrund ihrer Bildungsabschlüsse tendenziell eher im Stande sind, ihre vorteilhaften Lebenschancen

und ihre begünstigte Lebensführung gut zu nutzen (Becker und Lauterbach 2016a, S. 11 f.; Becker 2017, S. 89 f.).

Es gibt deutliche Hinweise auf Schnittmengen zwischen Zertifikatsarmut und Bildungsarmut, die aber nicht identisch sind. Aus dem schulischen Kontext ist bekannt, dass sich hinter gleichen Noten und Abschlüssen divergierende Kompetenzniveaus verbergen können. Die PISA-Studien zeigen, dass Hauptschüler:innen (Mittelschüler:innen) durchaus vergleichbare Kompetenzwerte wie Realschüler:innen oder Gymnasiast:innen erzielten. Im bundesdeutschen Ländervergleich wurde ersichtlich, dass eine signifikante Anzahl bayerischer Hauptschüler:innen aufgrund ihrer Kompetenzwerte die Möglichkeit hätte, ein Gymnasium in einem anderen Bundesland, beispielsweise in Bremen, zu besuchen (Solga 2017, S. 449; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 93). Unabhängig von den vorliegenden nationalen und internationalen Zahlen zur Zertifikats- und Kompetenzarmut sind die Folgen von erheblicher Tragweite. Problematisch ist in diesem Zusammenhang, dass das deutsche Bildungssystem bislang keine substanzielle Lösung für eine deutliche Verringerung der Bildungsarmut gefunden hat (Schaller 2019, S. 265).

Aufgrund der Überschneidungen der Kompetenzbereiche der verschiedenen Bildungsgänge und des zunehmenden Besuchs von Schulen, die zu höheren Bildungsabschlüssen führen, stellt sich die Frage, inwieweit die Aufteilung der Schüler:innen auf die unterschiedlichen Bildungsgänge mit den jeweils ermittelten Kompetenzwerten und der entsprechenden Benotung durch die Lehrkräfte übereinstimmt.

Obwohl die erlangten Kompetenzen ausschlaggebend dafür sind, ob ein bestimmtes Qualifikationsniveau erreicht werden kann, wird der Zugang zu spezifischen Bildungsgängen und weiterführenden Bildungsangeboten, wie zum Beispiel einem Studium, in hohem Maße von den in Schulnoten zertifizierten Leistungen der Schüler:innen abhängig gemacht. Noten und Kompetenzen basieren jedoch auf unterschiedlichen Bewertungsgrundlagen, die verschiedene Funktionen haben, also nicht deckungsgleich sein müssen. Im Gegensatz zu einzelnen einheitlichen, lerngruppenübergreifenden Kompetenztests richten sich die Lehrkräfte bei der Notengebung an den jeweils geltenden curricularen Vorgaben aus und berücksichtigen darüber hinaus lerngruppeninterne Vergleichsmaßstäbe und Teilleistungen. Letztere werden über einen längeren Zeitraum beobachtet und mit verschiedenen Gewichtungen zu einer Gesamtnote zusammengeführt. Die Notenbildung kann neben der fachlichen Leistung auch den persönlichen Lernfortschritt und die Motivation berücksichtigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 93).

Obgleich in den vergangenen Jahren Erfolge hinsichtlich der Reduzierung der Gruppe der leistungsschwächeren Kinder zu verzeichnen sind – die Gruppe der

Leistungsspitze war hingegen relativ konstant – bleibt die weitere Sicherung der Mindeststandards im Bildungssystem eine permanente Herausforderung. Schulen sind zunehmend gefordert, qualifiziertes pädagogisches und sonstiges Personal zu rekrutieren und einzustellen, um dem Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg entgegenzuwirken.

Der gesellschaftliche Wandel führt zu einer kontinuierlichen Veränderung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, was insbesondere am Rollenwandel in der Familie beobachtet werden kann. Dies impliziert neue Herausforderungen für das Schulsystem sowie die Kinder- und Jugendhilfe (Deinet 2003, S. 141). Im Gegensatz zum englischsprachigen Raum, in dem der Begriff *education* sowohl Bildung als auch Erziehung umfasst, wurde in Deutschland eine klare Trennung zwischen diesen beiden Konzepten vorgenommen, was sich auch in den verschiedenen Ressortzuständigkeiten widerspiegelt: Bildung und Wissenschaft auf der einen, Erziehung und Soziales auf der anderen Seite. Auch in der Berufsstruktur spiegelt sich diese Trennung wider (Gottschall und Hagemann 2002). Die traditionelle, fachdidaktisch orientierte deutsche Halbtagsschule gerät zunehmend unter Erwartungsdruck. Auch die Kinder- und Jugendhilfe stößt aufgrund gesellschaftlicher und politischer Veränderungen an ihre Grenzen (Deinet 2003, S. 141). Die Bildungshistorikerin Monika Mattes identifiziert zwei wesentliche Gründe, die Deutschland daran hindern, sich von der Halbtagsschule zu verabschieden. Einerseits ist die Halbtagsschule in der pädagogischen Professionskultur tief verankert, was dazu führt, dass sich insbesondere Frauen für diesen Beruf entscheiden, da sich Familie und Beruf auf diese Weise gut vereinbaren lassen. Als zweiten Aspekt führt sie die klare Trennung zwischen Bildung und Erziehung an, wobei sie die Schule auf der einen und die Kinder- und Jugendhilfe auf der anderen Seite positioniert (vgl. Kapitel 2). Beide pädagogischen Praxisfelder sind jedoch für die Ganztagschule bzw. Ganztagsbildung von Relevanz (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) 2016, S. 57).

Auch wenn die einzelnen Theorien divergierende Akzente setzen, liefern sie eine Erklärung für die Genese von Bildungsungleichheiten, die auf die Herkunft im Verlauf der familialen Sozialisation sowie der Bildungslaufbahn zurückzuführen sind. Die komplexen Zusammenhänge zwischen Herkunftsfamilie, Schicht und Schule sind evident (Hopf 2010, S. 147; Schaller 2019, S. 265 f.).

Die Entscheidung der Eltern über die Art der weiterführenden Schule, die ihr Kind nach der Grundschule besuchen soll, ist eine der zentralen Weichenstellungen in der Bildungskarriere und hat meist weitreichende Auswirkungen auf den weiteren schulischen, universitären und beruflichen Erfolg (Jonkmann et al. 2010, S. 253). In Bayern erfolgt der Übertritt in die Mittelschule, die Realschule oder das Gymnasium nach wie vor relativ früh, nämlich nach der vierten Jahr-

gangsstufe. Daneben gibt es Wirtschaftsschulen sowie Förderschulen und Schulen für Kranke (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2017).³¹ Mit dem Übertrittszeugnis mit Schullaufbahneempfehlung, der Teilnahme am Probeunterricht der aufnehmenden Schulart und dem Elternwillen haben Kinder verschiedene Möglichkeiten, auf weiterführende Schulen zu wechseln (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2024a; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008; Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2024b).³² Festzustellen ist, dass die Bildungsexpansion der 1970er Jahre (vgl. Kapitel 2.1) zu einer Erhöhung der Bildungsmöglichkeiten sowie einer Verringerung der Ungleichheit hinsichtlich der sozialen Herkunft, d. h. der Schichtzugehörigkeit und der sozialen Stellung der Eltern, geführt hat. Dies wird ersichtlich, wenn man den Übergang zum Gymnasium und die damit verbundenen Bildungs- und Lebenschancen betrachtet (Becker 2016b, S. 186; Gottschall und Hagemann 2002; Allmendinger und Nikolai 2006, S. 33 ff.).

Formal sind zwar alle Kinder im deutschen Bildungssystem gleichgestellt. Kinder mit Migrationsgeschichte bringen jedoch unterschiedliche Voraussetzungen mit. Die vermeintliche Leistungsgerechtigkeit führt zu Normalitätserwartungen, die sich an den Erfahrungen mit deutschen Kindern und Jugendlichen orientieren. Diese kulturellen Unterschiede manifestieren sich als horizontale Ungleichheiten (Gomolla 2010, S. 82). Gleiche Richtlinien oder Mittel unter ungleichen Bedingungen anzuwenden, wird als indirekte institutionelle Diskriminierung be-

³¹ Das Angebotsspektrum umfasst sämtliche Bewegungsformen sowie das kreative Spiel. Es ist von großer Bedeutung, dass die Kinder und ihre Eltern vom schulischen Lernen zu Hause entlastet werden. Dies kann dadurch erreicht werden, dass regelmäßiges, wiederholendes Lernen in die Kooperative Ganztagsbildung integriert wird. Es gilt, Eltern die Möglichkeit zu bieten, die ganztägige, d. h. die schulische und außerschulische Beschäftigung ihrer Kinder nachvollziehen zu können. Die Förderung der Selbständigkeit, Selbstwirksamkeit und selbstverantwortlichen Lernprozesse stellt ein zentrales Element in der pädagogischen Arbeit mit Kindern dar.

³² Alle Schüler:innen erhalten in Bayern ein Übertrittszeugnis mit Schullaufbahneempfehlung. Darin stehen alle Noten sowie die Gesamtdurchschnittsnote aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht. Zudem wird darin das Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten bewertet und letztlich von der Lehrkraft eine Schullaufbahneempfehlung gegeben hinsichtlich der jetzigen Eignung für den weiteren Bildungsweg. Diese Empfehlung basiert auf den Gesamtnotendurchschnitt (Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachunterricht). Bis einschließlich 2,33 gibt es eine Schullaufbahneempfehlung für den Besuch eines Gymnasiums, bis einschließlich 2,66 für den Besuch einer Realschule; ab 3,00 für den Besuch einer Mittelschule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, § 6, Schulordnung, Grundschule). Erziehungsberechtigte haben die Möglichkeit, bei fehlender Schullaufbahneempfehlung die Teilnahme an einem Probeunterricht an einem Gymnasium oder einer Realschule zu beantragen. Dieser Unterricht und die landesweit gestellten schriftlichen Tests erfolgen in den Fächern Deutsch und Mathematik. Darüber hinaus fließt die mündliche Leistung ein. Es muss mindestens einmal die Note 3 und einmal die Note 4 erreicht werden. Auf Elternwunsch können die Schüler:innen übertreten, wenn mindestens in beiden Fächern die Note 4 erreicht wird (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008, § 3, Schulordnung, Gymnasien).

zeichnet (Gomolla und Radtke 2007, 50 ff.). Diskriminierung kann von unbeachteten Handlungen über verletzende Bemerkungen bis hin zu körperlicher Gewalt reichen. Auch eine unterschwellige, unbewusste oder offene Ungleichbehandlung ist eine Form der Diskriminierung (Gomolla und Radtke 2007, S. 15ff.; Gomolla 2009, S.99 ff.) (vgl. hierzu Kapitel 2.2).

Wie bereits in Kapitel 2.3 ausgeführt, ist es, um Bevorzugung und Benachteiligung zu vermeiden, unerlässlich, dass in der Schule die kulturellen Unterschiede und die Vielfalt der Kinder bei der Vermittlung von Lehrinhalten, Methoden und Techniken sowie bei der Bewertung berücksichtigt werden (Bourdieu 2017, S. 39).

Eine frühe Charakterisierung für die Vererbung von herkunftsbedingten sozialen Ungleichheiten der Eltern am schulischen Erfolg ihrer Kinder ist die sogenannte *Zirkelthese*, die auf F. Neidhardt, H.-G. Rolff³³ und K. Hurrelmann basiert und einen zirkelförmigen Verlauf der schichtspezifischen Sozialisation beschreibt (Hopf 2010, S. 126 f.). Im Fokus stehen vor allem Bildung und soziale Ungleichheit auf individueller Ebene. Die Schule als sogenannte Mittelschichtinstitution begünstigt vor allem Kinder aus mittleren und höheren Schichten (Hopf 2010, S. 126). Die *Zirkelthese* gibt den zeitlichen Bildungsverlauf im Kontext des Bildungswesens nicht adäquat wieder. Obwohl einzelne Faktoren der Schule als Mittelschicht-Institution empirisch belegt werden konnten, fehlt eine Verbindung zwischen den Schüler:innen und der Schullaufbahn (Hopf 2010, S. 139). Bei bildungsrelevanten Entscheidungsprozessen handelt es sich um komplexe und ungewisse Entscheidungen, die nicht immer vorhersehbar sind. Darüber hinaus sind die Folgen nicht klar absehbar, da die Entwicklung der schulleistungsrelevanten Leistungen und Anstrengungen nur schwer prognostiziert werden kann (Ditton 2007, S. 11 ff.).

In der modernen Gesellschaft wirkt die schichtspezifische Selektion durch die Schule, die durch einen zirkelförmigen Sozialisationsprozessverlauf als formale Barriere für den Zugang zu weiterführenden Schulen bestimmt wird. Laut Rolff kann die Sozialisation durch Freundesgruppen die schichtspezifischen Unterschiede nicht aufheben (Rolff 1997, S. 34).

Für Kinder aus benachteiligten Familien stellt die Erbringung guter schulischer Leistungen eine größere Herausforderung dar (Hopf 2010, S. 129 ff.; Linde 2007, S. 15 f.). Oft erwerben sie lediglich Kompetenzen für einfache Berufe, die auch von ihren Eltern ausgeübt werden (Rolff 1997, S. 34). Meulemann bewertet die

³³ Hans-Günter Rolff hat diesen Sozialisationsprozess bereits 1967 in seiner Diplomarbeit *Sozialisation und Auslese durch die Schule* (Rolff 1967) erörtert. Diese wurde wiederholt überarbeitet und publiziert, die letzte Ausgabe 1997 (Rolff 1997, S. 34). Die verbale Beschreibung von Rolff wurde dann von Hurrelmann graphisch realisiert; einmal in einer detaillierten Form (Hurrelmann 1978, S. 140) und später in einer vereinfachten (Hurrelmann 2002, S. 173).

schichtspezifische Sozialisationsforschung kritisch, insbesondere weil nur bis 1980 empirische Daten erhoben wurden (Meulemann 1998, S. 84 f.). Hurrelmann bezeichnet das Schema daher als *idealtypisches* Modell (Hurrelmann, 1997, S. 35 nach Hopf 2010; S. 131).

Die frühe Selektion von Kindern im Schulsystem wird in der öffentlichen Diskussion bisweilen als *soziale Sortierung* (Hopf 2010, S. 166) bezeichnet, wobei darunter der Einfluss der familiären Herkunft auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen verstanden wird. Dieser Einfluss ist in vielen Fällen überproportional groß. Diese soziale Selektion ist jedoch unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht zwangsläufig vorgegeben. Insbesondere bei Prüfungen wird durch die Lehrkräfte selektiert. Dem alltagssprachlichen Verständnis von *Selektion* als Machtausübung kommen die Lehrkräfte am nächsten. Es geht immer um Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit (Hopf 2012, S. 478). Die Übergangsempfehlungen für weiterführende Schulen entsprechen größtenteils nicht den Leistungen in den für den Übergang relevanten Kompetenzen, zum Beispiel im Lesen und in Mathematik, die in der IGLU-Studie³⁴ repräsentativ und standardisiert gemessen wurden. Es gibt keine *objektiven Kompetenztests*, sondern die Leistung wird anhand der Ergebnisse der jeweiligen Klassenarbeiten gemessen. Es fehlen u. a. Beispielaufgaben zur Überprüfung der Bildungsstandards (Lenzen und Blossfeld 2007, S. 49).

Es ist weiterhin festzustellen, dass Bildungsungleichheit besteht. Je stärker der Bildungserfolg von privater Förderung abhängt, desto größer wird die soziale Selektivität des Bildungssystems. Besonders deutlich wurde dies während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie, da die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen zu Hause sehr unterschiedlich sind. Das häusliche Lernen erfordert eine hohe Unterstützung. Wenn die Anforderungen für ein erfolgreiches Lernen auf Distanz höher sind und die Erwartungen an die unterstützende Rolle der Eltern größer werden, ist es umso wichtiger, dass gezielte Unterstützung für Benachteiligte angeboten wird (Steiner et al. 2023, S. 613).

Stojanov spricht sich dafür aus, dass Schule nicht selektieren darf, auch nicht bei *leistungsbasierter* Selektion. Dies würde den Normen der Bildungsgerechtigkeit zuwiderlaufen, weshalb eine moralische Rechtfertigung für ein solches Vorgehen

³⁴ Die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) ist eine international vergleichende Studie von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) zum Leseverständnis von Schüler:innen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Langfristiges Ziel der Querschnittsstudie IGLU ist es, den Leistungsstand der Lesekompetenzen von Viertklässler:innen aufzuzeigen. Die Studie ist zyklisch konzipiert und wird seit der Einführung im Jahr 2001 alle fünf Jahre wiederholt. Zudem ist IGLU als *Large-Scale-Assessment* großflächig angelegt: Zwischenzeitlich beteiligen sich mehr als 50 Teilnehmerstaaten an der Studie. Die Stichproben sind repräsentativ. Deutschland hat sich bislang an allen durchgeführten Erhebungen in den Jahren 2001, 2006 und 2011 beteiligt (Tarelli und Bos 2013, S. 118).

nicht möglich ist. Zudem erachtet er eine Selektion im schulischen Kontext als widersprüchlich zu der Voraussetzung sozialer Bildungsprozesse. Nicht zuletzt orientiere sich die Selektion allein an der schulischen Leistung (Stojanov 2011, S. 173).

Lernvoraussetzungen haben beim Übergang von der Grundschule einen großen Einfluss auf den späteren Schulerfolg. Dies kann zu Chancen-, Selektions- und Zuweisungsungleichheiten im Bildungsverlauf in Abhängigkeit von herkunftsbedingten Schulleistungen führen (Becker 2016a, S. 145 f.).³⁵

Große Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA, IGLU zeigen, dass Bildungschancengleichheit für besondere *Risikogruppen* noch immer nicht erreicht ist. Es bedarf daher weiterer pädagogischer, bildungs- und sozialpolitischer Bestrebungen (Hopf 2012, S. 488). Die Schulstruktur gewährleistet jedoch nicht zwangsläufig gute Leistungen und Schulerfolge, unabhängig von der familiären Herkunft (Neumann et al. 2013, S. 285). Für eine konstruktive Teilhabe am politischen und gesellschaftlichen Leben sind neben den Basiskompetenzen insbesondere Lern- und Kommunikationskompetenzen sowie bestimmte Grundwerte und Einstellungen erforderlich. Es ist wichtig, dass dies in der Schule und im Lern- und Erfahrungsraum der Schüler:innen vermittelt und geübt wird (Meyer-Hesemann 2010, S. 238). Der Umgang mit Vielfalt in der Schule und die Gestaltung des institutionalisierten Lernumfelds werden seit geraumer Zeit diskutiert. Die Frage ist, ob Schulstruktur, Schulorganisation und Unterricht den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden gerecht werden. Kontrovers diskutiert werden die verschiedenen Ansätze der leistungsbezogenen Differenzierung bzw. Leistungsgruppierung innerhalb einer Schule oder zwischen Schulen. Das gegliederte Schulwesen in Deutschland wird damit begründet, dass der Unterricht besser auf leistungsähnliche Gruppen ausgerichtet werden kann. Eine andere Position ist, dass das gegliederte Schulsystem Schüler:innen mit schlechten Leistungen benachteiligt (Neumann et al. 2013, 274 f.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die soziale Herkunft sowie die migrationsbedingten Ressourcen der Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Lernvoraussetzungen zu Beginn der Schulzeit sowie auf den Schulerfolg haben. Die Möglichkeit, eine weiterführende Schule zu besuchen, hängt stark davon ab. Da ungleiche Startchancen durch die Grundschule weitgehend nicht ausgeglichen bzw. kompensiert werden, beeinflusst die soziale Herkunft den Bildungs-

³⁵ So beeinträchtigt zum Beispiel Arbeitslosigkeit der Eltern im Grundschulalter den Bildungserfolg nachhaltig. Die (Fach-)Hochschulreife wird seltener erreicht. Dabei beträgt die Zeitspanne zwischen dem Eintritt der Arbeitslosigkeit im Grundschulalter und dem Auftreten der betrachteten Bildungserfolge mehrere Jahre. Übertragungseffekte lassen sich vor allem für die Arbeitslosigkeit des Vaters identifizieren. Arbeitslosigkeit in einer Generation verursacht demnach hohe Folgekosten für die nächste Generation (Tippmann und Weinhardt 2023).

erfolg und die Bildungskarriere nachhaltig und erheblich. Eine Möglichkeit, die ungleichen sozialen Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Schichten zu verringern und ungünstige primäre Herkunftseffekte abzuschwächen, stellt insbesondere die frühe Förderung in vorschulischen Bildungseinrichtungen dar (Becker 2016a, S. 146 ff.). Im Gegensatz zum Modell der Grundschule zeichnet sich das Konzept der Kooperativen Ganztagsbildung durch eine kontinuierliche Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe aus. Es verfolgt kompensatorische Ansätze, die darauf abzielen, den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Daher ist es von zentraler Bedeutung, auch die Eltern bzw. Familien in den Förderprozess einzubeziehen.

3.2 Theoretische Perspektiven auf Gerechtigkeit

Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit, familiärer Herkunft und begrenzten Bildungschancen der betroffenen Kinder. Die Frage nach den unterschiedlichen Perspektiven auf Bildungs(un)gerechtigkeit bildet das grundlegende Anliegen der Untersuchung.

Zunächst erfolgt eine kurze Einführung in das Konzept der Gerechtigkeit. Darauf aufbauend findet eine vertiefte Analyse der Gerechtigkeitskonzeptionen nach Rawls und Nussbaum statt. Aus dieser Betrachtung ergeben sich weitere Analysen und neue Perspektiven auf das Erfordernis der Weiterentwicklung der Kooperationsbezüge von Schule und Kinder- und Jugendhilfe.

Gerechtigkeit ist ein zentraler Begriff der Institutionen- und Strukturethik. Sie prägt die Gesellschaft und die Beziehungen im Leben. Strukturelle Ungerechtigkeit gefährdet den sozialen Frieden und führt letztlich zur Spaltung von Gruppen oder einer Gesellschaft. Mangelnde Chancengleichheit wird in modernen Gesellschaften oftmals als Bildungsungerechtigkeit wahrgenommen.

Gerechtigkeit ist ein ethisches Kriterium für Gesellschaftsordnungen, aber auch für menschliche Beziehungen. Mangelnde Gerechtigkeit führt folglich zu Rissen in der Gesellschaft – zwischen Einzelnen, Gruppen oder Staaten und zur Eliminierung intakter Systeme.

Die Frage, in welcher Beziehung Gerechtigkeit und Gleichheit zueinanderstehen, ist von zentraler Bedeutung für die philosophische Diskussion. Inwiefern kann Ungleichheit akzeptiert werden? Inwiefern ist die Verteilung ein Aspekt der Gerechtigkeit und welche Verteilungsregel kann als gerecht bezeichnet werden?

Becker und Hauser (2009) differenzieren den Begriff der sozialen Gerechtigkeit als ein Konzept, das sich aus vier interdependenten Dimensionen ableitet: Diese sind (1) Chancengerechtigkeit, (2) Leistungsgerechtigkeit, (3) Bedarfsgerechtigkeit und (4) Generationengerechtigkeit (Becker und Hauser 2009, S. 273; 278 ff.). Ge-

Rechtigkeit kann zunächst auch als eine individuelle Dimension betrachtet werden, welche das Verhalten eines jeden Menschen als Individuum oder Teil einer Gruppe umfasst. Des Weiteren beinhaltet sie die Bewertung in Bezug auf die genannten Aspekte. Darüber hinaus kann Gerechtigkeit sowohl durch abstrakte Grundprinzipien (Theorie) als auch durch konkrete Regeln und Anwendungen innerhalb einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft definiert werden.

Gerechtigkeit kann folglich nicht als ein statischer, sondern muss als ein relationaler Begriff verstanden werden. Im Mittelpunkt steht dabei nicht der subjektive oder objektive Zustand, beispielsweise der Mangel oder Überfluss, sondern die gerechten Verhältnisse zwischen Menschen sowie die Frage, welche Verpflichtungen sich aus diesen Verhältnissen für die beteiligten Individuen ergeben. Sie erklärt sich nicht nach einem moralischen Schema in Not- und Mangelsituationen Hilfe zu leisten. Vielmehr kommt es dort zum Einsatz, wo es um die Rechtfertigung grundlegender Verhältnisse unter Menschen geht, die durch einen sozialen Kooperationszusammenhang in Bezug auf die Hervorbringung und Verteilung von Gütern geprägt sind (Forst 2007, S. 274). Dies gilt insbesondere auch im Kontext von Bildung.

Aristoteles unterschied zwischen der Gerechtigkeit im *Allgemeinen* (Gesetzes-treue) und der Gerechtigkeit im *Speziellen*. Letztere unterteilt sich wiederum in die Kategorien der *austeilenden* und der *ausgleichenden* Gerechtigkeit. Er nahm die klassische Dreiteilung vor: Gesetzesgerechtigkeit, Verteilungsgerechtigkeit und Tauschgerechtigkeit. Die *Allgemeine* Gerechtigkeit umfasst die Einhaltung von Gesetzen zum Wohl der Gemeinschaft. Die *austeilende* Gerechtigkeit zielt auf die angemessene Verteilung von Gütern (Ehre, Geld oder Ämter) ab. Die *ausgleichende* Gerechtigkeit zielt auf die Regulierung des gerechten Tausches bzw. der Gerechtigkeit durch Kompensation ab (Loos et al. 1974, Sp. 330 f.). Im Unterschied zur antiken Tugendethik, die das Verhalten bzw. die Grundhaltung des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt, ist in modernen demokratischen Gesellschaften vor allem auf der strukturellen Ebene die austeilende (kompensatorische) Gerechtigkeit zur Verteilung von Lebenschancen und zur sozialen Sicherung geboten. Sozialpolitische Ziele verfolgen demnach den Zweck, faire und gerechte Optionen für alle zu ermöglichen und gegebenenfalls herkunftsbedingte Benachteiligungen zu kompensieren (Tenorth 2020, S. 404).

3.2.1 Gerechtigkeit nach Rawls

Seit jeher befasst sich die Philosophie mit Gerechtigkeitsfragen und dem *guten Leben*. Die vorliegende Arbeit beansprucht keinen vollständigen Überblick und keine vertiefte Erörterung unterschiedlicher philosophischer Richtungen, da die Auflistung der verschiedenen Gerechtigkeitstheorien sehr umfangreich ist. Daher beschränkt sich die vorliegende Studie im Wesentlichen auf Gedanken der

Gerechtigkeitstheorien von John Rawls und Martha C. Nussbaum. Beide haben in ihrer Epoche eine maßgebliche Gerechtigkeitstheorie begründet, die in unterschiedlicher Weise an das Thema Bildung anschlussfähig ist.

Im Folgenden findet zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der Gerechtigkeit auf Basis der Theorie von John Rawls (1921 - 2002) statt. Rawls unterbreitete im Jahr 1971 in *A Theory of Justice*, seine Konzeption, die vier Jahre später im Deutschen unter dem Titel *Theorie der Gerechtigkeit* (Rawls 1975) erschien. Rawls sieht Gerechtigkeit als eine Tugend der Gesellschaft. Im Gegensatz zu den Menschen sind Institutionen keine moralischen Akteure, aber Menschen gestalten Institutionen. Die Kategorie der politischen Ethik ist daher zentral (Höffe 2006b, S. 8). Seine Leitidee zur Begriffsbestimmung von Gerechtigkeit ist die *Fairness* (Rawls 2006, S. 24 ff.) Auf der Suche nach Antworten bei auftretenden Interessenkonflikten der modernen Gesellschaft im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit befasst sich Rawls vor allem mit der Gerechtigkeit politischer, wirtschaftlicher und sozialer Institutionen, d. h. mit der Grundstruktur einer Gesellschaft (Höffe 2015, S. 2).

Rawls leitete einen Paradigmenwechsel in der politischen und praktischen Ethik sowie in der Moralphilosophie ein (Höffe 2008, S. 339, 2006a, S. 3; Sen 2020, S. 80). Seine *Theorie der Gerechtigkeit* ist sich selbst Verpflichtung und wird von moralischen Gedanken, der Freiheit und Gleichheit für alle Bürger:innen geleitet. Anstatt des utilitaristischen Prinzips des *größten Glücks der größten Zahl* positioniert er die *Gerechtigkeit der Fairneß* (Höffe 2008, S. 339 f., 2006a, S. 3 ff.). Rawls verstand sich zeitlebens einzig und allein als Wissenschaftler und nicht als politischer Intellektueller, wie zum Beispiel der deutsche Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas. In zwei Fällen wich er jedoch davon ab (erstens: Abhandlung zum Vietnamkrieg und zum Ungehorsam; zweitens: zum Jahrestag des Abwurfs von Atombomben). Dabei handelte es sich allerdings jeweils um wissenschaftliche Abhandlungen (Höffe 2021, S. 19 f.). Er sucht Antworten auf die in der modernen Gesellschaft auftretenden Interessenskonflikte und widmet sich dabei der sozialen Gerechtigkeit (Rawls 2006, S. 20 f.).

Die Gesellschaft ist für Rawls eine Vereinigung von Personen, die bestimmte Verhaltensregeln anerkennen und in der Regel auch befolgen. Es geht dabei auch um gesellschaftlich legitimierte Verteilungsgrundsätze (Rawls 2006, S. 26 f.). Gerechtigkeitsprinzipien sind das Resultat rationaler Vereinbarungen freier und gleicher Menschen, ein vertraglicher Konsens unter fairen Voraussetzungen. Er differenziert zwischen den Grundsätzen der Gerechtigkeit für Institutionen und den Handlungen einzelner Menschen unter gewissen Rahmenbedingungen (Rawls 2006, S. 24 ff.; 38).

Rawls konstruierte das Gedankenexperiment des *Schleiers des Nichtwissens* als Instrument für faire Aushandlungsbedingungen, um der ungleichen Verhand-

lungsmacht und den Zufälligkeiten entgegenzuwirken (Rawls 2006, S. 38 ff.). Dieser Vertrag, der ein faires gesellschaftliches Zusammenleben ermöglichen soll, wird in einem fiktiven Urzustand, einer ursprünglichen Situation, geschlossen. Rawls ändert die Vertragssituation. Die Vertragsparteien kennen ihre persönliche Situation (willkürliche und natürliche Zufälligkeiten) nicht. Sie würden folglich neutral entscheiden, da niemand seinen gesellschaftlichen Stand, seine Klassen- oder Generationszugehörigkeit oder seinen sozialen Status kennt. Auch die naturgegebenen Talente, wie Intelligenz oder Körperkraft sind unbekannt. So werden die Entscheidungen des Einzelnen hinter dem *Schleier des Nichtwissens* (Rawls 2006, S. 40 f.), in einer Fiktion, getroffen. Diese faire (Entscheidungs-)Situation soll sicherstellen, dass ein möglichst gerechter Gesellschaftszustand erzielt wird. Dies hätte zur Folge, dass die Entscheidungsträger:innen, in der Regel die Mächtigen und Reichen, nicht profitieren könnten. Die Personen, die von Umverteilung profitieren würden, haben in der realen Welt keinen Einfluss, nicht zuletzt im Kontext von Armut und globaler Gerechtigkeit. Die zentrale Frage lautet: Wie soll die Welt gestaltet sein, in die ich hineingeboren werde und in der ich leben möchte? Dazu gehören zum Beispiel auch konkrete Fragen, wie diese Welt sozial gerecht gestaltet werden soll (zum Beispiel Hartz IV-Reform oder Managergehälter), was politisch gerecht ist (zum Beispiel wie die Stimmrechte in der EU verteilt sein sollen) oder was im Klassenzimmer gerecht ist.

Gerechte Verfahrensweisen sind demnach so zu gestalten, dass sie verschiedenen Kriterien genügen. Sie bedürfen der allgemeinen Gültigkeit, uneingeschränkten Anwendbarkeit sowie der klaren Regelung für die miteinander konkurrierenden Einzelpersonen. Zudem ist eine bestimmte finale Form erforderlich. Obwohl der Bildungszugang für eine gerechte Verteilung wesentlich ist, wird Bildung von Rawls nur marginal und an einzelnen Stellen seines Konzeptes thematisiert. Ein Motiv könnte sein, dass Bildung zum einen ein Gut ist, das einen wesentlichen Anteil bei der Verteilung von Lebenschancen hat. Zum andern ist es aber auch ein Gut, welches nicht grundsätzlich verteilt werden kann. Dieses Gut ist nur Personen zugänglich, die dieses durch den persönlichen Einsatz erwerben (Brenner 2010, S. 51). Die Gerechtigkeitstheorie Rawls' basiert auf der Idee der freien und gleichen Personen (Rawls 2006, S. 44 ff.). Bildungsgerechtigkeit bedeutet, dass alle Mitglieder der Gesellschaft unabhängig von Unterschieden die gleichen Chancen auf Bildung haben sollten.

Gemäß der Theorie von Rawls sind Bildungssysteme so zu gestalten, dass eine Chancengleichheit für alle Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, gewährleistet und der Zugang zu höheren Positionen in der Gesellschaft sichergestellt wird (Rawls 2006, S. 74).

In seinem Neuentwurf *Gerechtigkeit der Fairneß* (Rawls 2006) überarbeitete er seine Gerechtigkeitsprinzipien. Rawls verwendet explizit die Begriffe³⁶ der fairen Chancengleichheit und des Differenzprinzips (Rawls 2006, S. 78). In dieser politischen Ethik heißen die modifizierten Gerechtigkeitsprinzipien:

(a) „Jede Person hat den gleichen unabdingbaren Anspruch auf ein völlig adäquates System gleicher Grundfreiheiten, das mit demselben System von Freiheiten für alle vereinbar ist.

(b) Soziale und ökonomische Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen erfüllen: erstens müssen sie mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die unter Bedingungen fairer Chancengleichheit allen offenstehen; und zweitens müssen sie den am wenigsten begünstigten Angehörigen der Gesellschaft den größten Vorteil bringen (Differenzprinzip).“ (Rawls 2006, S. 78)

Das erste Gerechtigkeitsprinzip hat Vorrang vor dem zweiten Prinzip (Rawls 2006, S. 78). Neben der Freiheit beinhaltet der erste Grundsatz auch die persönlichen (bürgerlichen) und politischen Grund- und Menschenrechte, u. a. das Wahlrecht, Rede- und Versammlungsfreiheit, Religionsfreiheit oder das Recht auf Leben. Der zweite Grundsatz bezieht sich auf die materiellen und nichtmateriellen Güter, deren Ungleichverteilung unter zwei Bedingungen gerechtfertigt sein kann (Rawls 2006, S. 78 ff.; Höffe 2006a, S. 11): Positionen und Ämter der Gesellschaft müssen allen offenstehen, unabhängig von bestimmten Merkmalen, u. a. Hautfarbe, Geschlecht, Alter oder Religion, sie sind allein nach Kriterien wie zum Beispiel Begabung, Vorbildung und Leistungsfähigkeit zu besetzen. Außerdem muss die Ungleichverteilung so austariert sein, dass sie zugunsten der am meisten Benachteiligten in der Gesellschaft erfolgt. Der Grundsatz 2 b umfasst die Lebenschancen neben den Berufsmöglichkeiten (Höffe 2006a, S. 11 f.). Einerseits findet diese Gerechtigkeitsvorstellung Anwendung in Gesellschaft und Politik, andererseits in der Geisteshaltung und Werthaltung einer Person (Höffe 2021, S. 25).

Unter der Prämisse, dass die angeborenen Fähigkeiten einer bestimmten Verteilung unterliegen, sollten Individuen, die vergleichbare Begabungen und Fähigkeiten aufweisen und die gleiche Motivation verspüren, diese zu nutzen, auch die gleichen Chancen haben. Die Herkunftsfamilie ist in diesem Zusammenhang nicht von Belang (Rawls 2006, S. 79 f.). Der reine theoretische Zugang zu Bildung ist nicht ausreichend. Es müssen aktive Maßnahmen ergriffen werden, um denjenigen Gruppen tatsächliche Bildungschancen zu ermöglichen, denen es aufgrund sozialer Ungleichheiten an Ressourcen fehlt.

Rawls behandelt das Thema Bildung im Kontext des *Differenzprinzips* (Rawls 2006, S. 192). Dies impliziert nicht eine uneingeschränkte Kompensation von

³⁶ Die 20. Ausgabe von 2017 ist identisch mit der ersten Ausgabe von 1975.

Nachteilen (Rawls 2006, S. 108). Dennoch sind die Bemühungen zum Abbau von Bildungsungleichheiten auf die am wenigsten privilegierten Gruppen zu fokussieren. Nach Rawls sind spezielle Maßnahmen für die „Bildung von weniger Begabten“ (Rawls 2017, S. 121) gerechtfertigt und erforderlich.

Damit Mitglieder einer gesellschaftlich geordneten Gemeinschaft einander als freie und gleiche Personen anerkennen, ist es essenziell, dass sie von den grundlegenden Institutionen entsprechend erzogen werden. Die Institutionen tragen die Verantwortung dafür, dass dieses Ideal der politischen Gerechtigkeit öffentlich demonstriert und gefördert wird. Diese Bildungsaufgabe ist ein integraler Bestandteil einer umfassenden politischen Konzeption (Rawls 2006, S. 97). Bildung befähigt somit den Menschen, sich mit den kulturellen Werten seiner Gesellschaft auseinanderzusetzen und an ihnen teilzuhaben, und vermittelt ihm dadurch ein stabiles Selbstbild (Rawls 2017, S. 122).

Rawls fordert nicht nur formale Chancengleichheit, sondern auch faire Chancengleichheit, d. h. eine Regierung unterhält nicht nur typische Gemeinschaftseinrichtungen, sondern versucht auch, die gleichen Bildungschancen und kulturellen Möglichkeiten für gleich Begabte und gleich Motivierte zu schaffen, sei es durch die Unterstützung privater Schulen oder die Einrichtung eines öffentlichen Schulsystems (Rawls 2017, S. 309). Darüber hinaus sorgt sie für wirtschaftliche Chancengleichheit und die Möglichkeit der freien Berufswahl durch entsprechende Regelungen bzw. Gesetze, um Monopole und Zugangsbeschränkungen zu attraktiven Positionen zu verhindern (Rawls 2017, S. 309).

Neben Rawls' liberalem Gerechtigkeitsverständnis betont die kirchliche Sozialverkündigung das Konzept der Beteiligungsgerechtigkeit. Nach Anzenbacher folgt die Beteiligungsgerechtigkeit dem „aktiv-partizipativen Aspekt der Gemeinwohlgestaltung“ (Anzenbacher 1998, S. 222). Dabei geht es sowohl um die Pflicht jedes Einzelnen, aktiv und produktiv am Gesellschaftsleben teilzunehmen, als auch um die Verpflichtung der Gesellschaft, jeder Person eine solche Teilhabe zu ermöglichen. Anscheinend ist es nur in dieser Form möglich, dass Menschen ihren Beitrag in einer Gesellschaft leisten können, damit die Würde und Freiheit ihrer individuellen Arbeit wertgeschätzt wird (Anzenbacher 1998, S. 222 f.). Auch Rawls sieht eine Beteiligung als natürliche Pflicht des Einzelnen in einer Gesellschaft als Zweckgemeinschaft zum gegenseitigen Nutzen, u. a. bei konkurrierenden knappen Ressourcen und zur Zusammenarbeit für den gegenseitigen Vorteil. Er unterscheidet die positive Pflicht, Gutes zu tun, von der negativen Pflicht, schädigendes Verhalten zu unterlassen (Rawls 2017, S. 135 ff.). Rawls vertraut auf die Leistungsmöglichkeit des Einzelnen. Um jedoch Ungleichheiten regulieren zu können, braucht es gleiche Grundrechte und Grundfreiheiten, einen fairen Wert der politischen Freiheiten und faire Chancengleichheiten (Rawls 2006, S. 76). Die Beteiligungsgerechtigkeit beinhaltet eine Gerechtigkeitsvorstellung,

deren Ziel es ist, Menschen nicht nur formale Rechte und Ressourcen zuzugestehen, sondern sie auch faktisch dazu zu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt und erfolgreich zu gestalten. Zudem beinhaltet sie die Verteilungsgerechtigkeit. Der faire Wert einer befähigungsorientierten Gerechtigkeit wird erst dann relevant, wenn durch eine gerechte Verteilung sozialen Unterschieden, die die Chancennutzung beeinträchtigen, entgegengewirkt wird. Zudem sind der Staat bzw. die Kommunen verpflichtet, die erforderlichen (materiellen) Ressourcen bereitzustellen (Bedford-Strohm 2005).

Die Beteiligungsgerechtigkeit divergiert hinsichtlich ihres Verständnisses von Gerechtigkeit mit den Theorien John Rawls' und Martha C. Nussbaums. Die Übertragung der Konzeptualisierung der Gerechtigkeit als Fairness von Rawls auf Beteiligungsgerechtigkeit erfordert u. a. die Betrachtung von Beteiligung als eine elementare Form der Freiheit, z. B. die politische Mitbestimmung. Diese Annahme impliziert, dass eine strukturelle Benachteiligung kompensatorisch auszugleichen ist. Dies bedeutet, dass insbesondere benachteiligte Gruppen eine größere Unterstützung erfahren müssen. Zudem ist die Schaffung fairer institutioneller Bedingungen erforderlich, welche die Realisierung von Beteiligung für alle gewährleisten. Nussbaum zufolge umfasst Gerechtigkeit nicht nur formale Rechte, sondern auch die aktive Ermöglichung von Teilhabe in sämtlichen Lebensbereichen. Der Fokus liegt demnach auf individuellen Fähigkeiten sowie der Befähigung zur Mitgestaltung, wie es nachfolgend im Kapitel 3.2.2 dargelegt wird. Darüber hinaus beinhaltet sie die Pflicht des Staates und der Gesellschaft, Bedingungen zu schaffen, welche allen ein würdevolles und gutes Leben ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Rawls' Theorie einige zentrale Argumente für Bildungsgerechtigkeit liefert, in einigen Aspekten jedoch vage oder unvollständig bleibt, insbesondere in Bezug auf die konkrete Umsetzung und die gesellschaftliche Praxis. Dies betrifft auch den Aspekt der Freiheit, da jeder Mensch Freiheiten und damit Verpflichtungen hat, wobei sich die Theorie insbesondere auf die Gestaltung der Gesellschaft fokussiert. Die Theorie beinhaltet bereits Aspekte der Nachhaltigkeit, die im Rahmen des Spargrundsatzes berücksichtigt wurden.

Die Sicherung der Freiheitsrechte hinsichtlich Autonomie und Selbstbestimmung, welche von Rawls als prioritär betrachtet werden, erfordert eine verstärkte Förderung leistungsschwächerer Schüler:innen. Diese Maßnahme zielt darauf ab, die Chancen einer benachteiligten Gruppe zu erhöhen und gleichzeitig sicherzustellen, dass jede Person über grundlegende Befähigungen im Sinne einer eigenbestimmten Lebensführung verfügt (Grübler 2022, S. 143).

Giesinger betont die fundamentale Bedeutung des Begriffs des *Wohlergehens* bzw. des *guten Lebens* und formuliert die Aufgabe des Bildungssystems, jedes

Kind zu einem *guten Leben* zu befähigen. Dies beinhaltet die Fähigkeit zur autonomen Lebensgestaltung unter Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (Giesinger 2007, S. 377).

Obgleich Rawls' Theorie als signifikantes Fundament für Bildungsgerechtigkeit zu betrachten ist, bedarf sie einer Ergänzung, die den Fokus stärker auf das Individuum richtet. Dies könnte die Theorie von Martha C. Nussbaum sein, die die Frage nach dem *guten Leben* ins Zentrum ihres Gerechtigkeitsverständnisses setzt und somit eine stärkere Fokussierung auf das Individuum mit dem Konzept des *Capabilities Approach* aufweist, wie nachfolgend erörtert wird.

3.2.2 Gerechtigkeit nach Nussbaum

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellte Theorie von John Rawls hat den philosophischen Diskurs über Gerechtigkeit über mehrere Jahrzehnte maßgeblich geprägt. Als weiterer wichtiger Gerechtigkeitsansatz wird im Folgenden das Modell der Befähigungsgerechtigkeit, der Ansatz *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum erörtert. Dieser fokussiert auf die essenziellen und substanziellen Aspekte des Menschseins. Dies ermöglicht die Ableitung universeller Fähigkeiten, die als Grundlage der Durchsetzung von Gerechtigkeit dienen können. Dies könnte dazu beitragen, weltweit bestehende Ungerechtigkeiten abzubauen (Nussbaum 2015). Nussbaums Interesse gilt den grundlegenden Aspekten des menschlichen Lebens. Ihre Fragestellungen zielen auf die essenziellen Eigenschaften und Merkmale des Menschseins ab, um daraus universelle Fähigkeiten des Menschen abzuleiten. Ihre Theorie bietet praktische und theoretisch fundierte Hinweise, die darauf abzielen, weltweit Gerechtigkeit durchzusetzen.

Martha C. Nussbaum entwickelte mit dem *Capabilities Approach*, dem Befähigungsansatz, Kriterien und eine Systematik für eine gerechtere Gesellschaft, die Institutionen und Personen gleichermaßen, wenn auch auf unterschiedlicher Ebene, verpflichtet. Ihre Gerechtigkeitstheorie basiert auf der menschlichen Würde und auf Kriterien für ein gutes menschliches Leben. Die Theorie von Martha C. Nussbaum, die sich noch in der (Weiter-)Entwicklung befindet, kann in diesem Rahmen nicht umfassend dargestellt werden. Daher sollen die zentralen Aspekte hervorgehoben werden, die für das Bildungswesen von besonderer Relevanz sind.

Martha C. Nussbaum entwickelte ihren Ansatz u. a. auf der Basis von Aristoteles, Adam Smith, Karl Marx, Immanuel Kant, John Stuart Mill und John Rawls. Dabei standen entwicklungsökonomische und -politische Fragen im Fokus. Dieser Ansatz entspringt einer kritischen Auseinandersetzung mit dem von Sen verfolgten Ziel, die menschliche Wohlfahrt und den Lebensstandard in einem Staat³⁷ zu

³⁷ Ein zentrales Thema im Rahmen der Globalisierung sind die Folgen für Staaten und Men-

messen. Zudem reklamiert der Ansatz die Bedeutsamkeit für die praktische Anwendungsfähigkeit und eine adäquate Skala zur Darstellung interpersonaler Vergleiche der Lebensqualität (Nussbaum 2015, S. 26 ff.; Otto und Ziegler 2008b, S. 11f., 2019).

Ausgangspunkt ihrer Überlegungen war dabei auch der Fokus von Amartya Sen, der vorschlug, den Bereich der Messung der Lebensqualität einzugrenzen über *capability*. „Befähigungen werden aus Funktionsweisen abgeleitet; sie schließen u. a. alle Informationen über die Kombinationen ein, die eine Person wählen kann“ (Sen 2020, S. 263 f.). Entscheidend ist, was ein Mensch erreichen könnte und nicht, ob er seine Fähigkeiten faktisch nutzt (Sen 2020, S. 263).

So knüpft Martha C. Nussbaum in ihrer Theorie an die historisch erste Gerechtigkeitstheorie von Aristoteles an und überträgt diesen ursprünglich tugendethischen Ansatz in den Kontext der modernen Gesellschaft. Zentrales Element ist die Entfaltung von universellen *capabilities*, also Fähigkeiten, die Voraussetzungen für das Tätigsein sind, und letztlich ein gutes (sinnvolles) Leben jeder Person in der heutigen Gesellschaft ermöglichen (Nussbaum 2015, S. 27 f.). Fähigkeiten sind Antworten auf Fragen: Was ist diese Person in der Lage „zu tun und zu sein?“ (Nussbaum 2015, S. 29). Ausgehend von *fähig zu tun* und *fähig zu sein* (Nathschläger 2014, S. 20), legen die (existenten) Fähigkeiten den Grad an Freiheit und Entfaltungs- und Verwirklichungsmöglichkeiten fest.

Nussbaum unterscheidet drei Arten von Fähigkeiten: erstens die angeborenen Basisfähigkeiten (*basic capabilities*), d. h. grundlegende individuelle Voraussetzungen für die Entfaltung von Fähigkeiten (zum Beispiel das Hören und die Sprachentwicklung); zweitens internen Fähigkeiten (*internal capabilities*), d. h. interne Fähigkeiten, die erst durch das Zusammenwirken mit der Umwelt zum Beispiel in einer Ausbildung erworben werden; drittens kombinierte Fähigkeiten (*combined capabilities*), d. h. die aus den Wahl- und Handlungsmöglichkeiten der *internal capabilities* plus den für deren Ausübung notwendigen, äußeren politischen, gesellschaftlichen und materiellen Rahmenbedingungen bestehen (Nussbaum 2015, S. 29 ff.). Diese Unterscheidung ist nicht immer trennscharf (Nussbaum 2015, S. 31).

Eine gerechte Gesellschaft ermöglicht durch entsprechende Rahmenbedingung, die durch Staat und Gesellschaft gesetzt werden, die Entwicklung und Ausübung dieser Fähigkeiten. Martha C. Nussbaum identifizierte zehn universelle, für ein *gutes Leben* unabdingbare menschliche Grundfähigkeiten. Diese Grundfähigkeiten

schen: „Viele der drängendsten Probleme von Verteilung und Gerechtigkeit, vor denen Menschen stehen, die in Nationalstaaten leben, sind heute auch internationale Probleme, für deren effektive Lösung es einer weltweiten Kommunikation und gemeinsamer Anstrengungen bedarf“ (Nussbaum 2014, S. 31). Wenn die Menschheit und die Erde überleben wollen, braucht es neue Konzepte über Wohlbefinden bzw. über Gerechtigkeit (Nussbaum 2014, S. 31).

umfassen neben den für die Selbstentfaltung notwendigen *capabilities* (wie etwa Vernunft, Emotionen, die Gesundheit), auch soziale Beziehungen zur Mit- und Umwelt und politische Teilhabe. Für die Grundidee der Entwicklung der Fähigkeiten bedarf es einer räumlichen Dimension. Aus ethischer Sicht sind allen Kindern Möglichkeitsräume zu gewähren (Nussbaum 2015).

Sehr lange wurde mithilfe des Bruttoinlandsprodukts (BIP-Ansatz) der Fortschritt und der relative Lebensstandard einer Volkswirtschaft gemessen. Allerdings zeigte sich, dass ein Anstieg des Wirtschaftswachstums nicht unbedingt die Lebensqualität im Gesundheits- und Bildungsbereich zum Positiven veränderte (Nussbaum 2015, S. 53 f.). Dieser Ansatz mit Durchschnittswerten berücksichtigt weder die Verteilung von Reichtum noch die Lebensqualität armer Menschen oder von einzelnen benachteiligten Gruppen. Darüber hinaus werden verschiedene Bereiche wie Bildung, Gesundheit, politische Rechte oder Lebenserwartung nicht ausreichend erfasst und differenziert dargestellt (Nussbaum 2015, S. 55 f.). Der Utilitarismus basiert auf der Bewertung von Handlungen nach ihrem Nutzen. Diese normative Theorie geht vom Prinzip der Maximierung des Gesamtnutzens bzw. vom Prinzip des größten Nutzens oder des größten Glücks aus (Nida-Rümelin 1996, S. 8 ff.). Im Utilitarismus wie auch im Befähigungsansatz stellt die Freiheit ein Mittel zur Erlangung von Zufriedenheit dar. Die Wahl- und Handlungsfreiheit ist jedoch nicht nur Mittel, sondern auch Zweck – und genau dieser Aspekt kann mit der utilitaristischen Norm nicht erfasst werden (Nussbaum 2015, S. 62). Die ressourcenbasierten Ansätze, die eine Grundgüterverteilung als Maß für das Wohlergehen vorsehen – wie etwa John Rawls – sehen zwar das Verteilungsproblem. Es wird aber berücksichtigt, dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Ressourcen benötigen, zum Beispiel benötigt ein Kind mehr Proteine als ein Erwachsener (Nussbaum 2015, S. 63).³⁸

Bei der Befähigungsgerechtigkeit geht es darum, sich selbst zu befähigen bzw. die Befähigung für ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen. Dazu bedarf es hinreichender struktureller Rahmenbedingungen, zu denen u. a. ein adäquates Bildungssystem (Nussbaum 2015, S. 151 ff.) und eine angemessene Gesundheitsversorgung für jeden Menschen gehören. „Jede Person ist Zweck an sich“ (Nussbaum 2015, S. 43).

³⁸ Im Zweiten Armuts- und Reichtumsbericht (April 2005) der BRD gewinnt das Teilhabekonzept an Einfluss. Die Verteilung ökonomischer Ressourcen steht nicht mehr im Vordergrund der Berichterstattung, sondern die Teilhabe und Verwirklichung von Lebenschancen und der Lebenslagenansatz (Riedl und Kostka 2009). Bisweilen beinhaltet der Ansatz der Verwirklichungsgerechtigkeit, für sich selbst Ziele zu formulieren, diese zu verwirklichen und dann auch dauerhaft einzuhalten. Insbesondere folgt daraus die Bewegungsfreiheit aller Menschen, der Schutz vor Gewalt und beispielsweise das Engagement in Gruppen (Otto und Ziegler 2008b, S. 10 ff, 2019).

In ihren theoretischen Überlegungen, in deren Zentrum der Mensch steht, reklamiert Nussbaum grundlegende politische Prinzipien, die gemäß der Verfassung zu gewährleisten sind (Nussbaum 2014, S. 58; 62 ff.). Im Gegensatz zu Rawls bewertet sie die *Grundgüter* kritisch, ebenso den liberalökonomischen Wettbewerb und die Gewinnmaximierung (Nussbaum 2014, S. 42 ff.; 61 f.). Ein System, das auf Einkommen und Wohlstand gründet, benachteilige in der Regel Frauen, die Sorgearbeit leisten (Nussbaum 2015, S. 143 f.). Darüber hinaus begrenze sich Rawls' Konzept des Guten auf die Grundgüter und berücksichtige nicht den Faktor der Funktionsfähigkeiten (Nussbaum 2014, S. 37 f.).³⁹

Für Martha C. Nussbaum, ist Gerechtigkeit mehr als die Verteilung von Gütern; es geht um die Ausbildung von „*capabilities*“, also Fähigkeiten. Sogenannte universelle *capabilities* sind für sie die Voraussetzungen für das Tätigkeitsein, die Wahl- und Handlungsmöglichkeiten in der jeweiligen Lebenswelt für ein menschenwürdiges Leben (Nussbaum 2010, S. 109 f.; Nathschläger 2014, S. 295). Das Dreistufenmodell der Befähigungsarten und die zehn Grundbefähigungen, über die jeder Mensch verfügen sollte, haben die Funktion von elementaren politischen Prinzipien und sind Nussbaum zufolge in Verfassungen sicherzustellen (Nussbaum 2015, S. 29 ff.). Dies wird als *Ansatz zur Untersuchung menschlicher Entwicklung*, aber auch als *Fähigkeits- oder Fähigkeitenansatz* (*Capability oder Capabilities Approach*) bezeichnet (Nussbaum 2015, S. 26 f.). Der Begriff *capabilities* wird teilweise auch mit Verwirklichungschancen übersetzt (Altgeld et al. 2024). Bei dem fähigkeitsbasierten Konzept des Guten geht es um einen komplexen Entwurf, das menschliche Wohlergehen zu begreifen, also um einen Ansatz der Befähigungsgerechtigkeit. Ziel ist die Ermöglichung eines menschenwürdigen (guten) Lebens für jeden Menschen (Nussbaum 2015, S. 38 f.). Dieser neoaristotelische Ansatz ist damit auch anschlussfähig an die christliche Sozialethik (Riedl und Kostka 2009).

Nussbaum widmet sich in ihren theoretischen Überlegungen der grundlegenden Frage, welche Aspekte für ein Leben erforderlich sind, das der menschlichen Würde entspricht (Nussbaum 2015, S. 40). Ihr theoretisches Konzept sieht einerseits die Freiheit und das Wohlergehen des Einzelnen als ethischen Wert, andererseits wird die Freiheit in Relation zu den Fähigkeiten gesetzt (Nussbaum 2015, S. 74 ff.). Ihre Theorie kann analog zu den Menschenrechten als Auflistung „grundlegender menschlicher Ansprüche“ (Nussbaum 2010, S. 104) gewertet werden, die von Staaten zu realisieren sind. Eine metaphysische Begründung ist hierfür nicht erforderlich (Nussbaum 2010, S. 104 f.).

³⁹ Auch Amartya Sen stimmte mit einigen Standpunkten von John Rawls nicht überein und thematisierte dies u. a. in: „PRO UND KONTRA RAWLS“ (Sen 2020).

Die Lebensqualität des Menschen umfasst zwei Ebenen: neben den Fähigkeiten (*capabilities*), die tatsächlichen Tätigkeiten (*functionings*), zum Beispiel wohlgenährt zu sein als ausgeübte Tätigkeit (Nussbaum 2014, S. 57), d. h. sich selbst zu entscheiden, wie ich mich tatsächlich ernähre – esse ich viel oder wenig, gesund oder ungesund, mit oder ohne Genuss. Die menschliche Existenz charakterisieren gewisse Wesensmerkmale für eine gelingende Entwicklung. Diese lassen sich Grundbefähigungen zuordnen (Nussbaum 2014, S. 57). Martha C. Nussbaum schlägt konkrete Fähigkeiten vor, die für das menschliche Wohlergehen von grundsätzlicher Bedeutung sind und von jedem Staat für seine Bürger:innen gewährleistet werden sollten. Anzustreben seien demzufolge ortsunabhängig für jeden Mensch die folgenden zehn universellen, menschlichen Grundfähigkeiten:

„1. *Leben*: Fähig zu sein, ein Menschenleben normaler Dauer zu leben; nicht verfrüht zu sterben oder bevor das Leben so eingeschränkt ist, dass es nicht mehr lebenswert ist.

2. *Körperliche Gesundheit*: Sich einer guten Gesundheit, einschließlich der reproduktiven Gesundheit, erfreuen zu können; ausreichend ernährt zu sein und eine angemessene Unterkunft zu besitzen.

3. *Körperliche Unversehrtheit*: Fähig zu sein, sich frei zu bewegen; vor gewalttätigen, einschließlich sexuellen Übergriffen und häuslicher Gewalt geschützt zu sein; über Gelegenheiten sexueller Befriedigung zu verfügen und frei in Fragen Fortpflanzung entscheiden zu können.

4. *Sinne, Vorstellungskraft und Denken*: In der Lage zu sein, die Sinne zu benutzen, Vorstellungen zu entwickeln, zu denken und zu argumentieren – und all dies auf „wirklich menschliche“ (Hervorhebung im Original) Weise zu tun, d. h. geprägt und kultiviert durch eine hinreichende Bildung, die Lese-, Schreibfähigkeit und Grundkenntnisse der Mathematik und Wissenschaft einschließt, sich darauf aber nicht beschränkt; Vorstellungskraft und Denken im Zusammenhang mit dem Erleben und Erzeugen von Werken der eigenen Wahl, u. a. religiöser, literarischer, musikalischer Art, nutzen zu können; befähigt zu sein, den eigenen Verstand auf eine Weise zu nutzen, die durch Garantien politischer und künstlerischer Meinungsfreiheit sowie der freien Religionsausübung geschützt ist; fähig zu sein, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.

5. *Gefühle*: Fähig zu sein, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst zu entwickeln; die zu lieben, von denen man geliebt wird und die sich um einen sorgen; bei deren Abwesenheit betrübt sein zu können; generell gesagt Liebe, Trauer, Sehnsucht, Dankbarkeit und berechtigten Zorn erfahren zu können; fähig zur Entwicklung eigener Gefühle zu sein, diese nicht durch Furcht und Sorgen verkümmern lassen zu müssen (diese Fähigkeit zu befördern heißt, Formen menschlichen Zusammenschlusses zu befördern, die für die Entwicklung *nachweislich entscheidend sind*).

6. *Praktische Vernunft*: Fähig zu sein, eine Vorstellung vom Guten zu bilden und über die eigene Lebensplanung in kritischer Weise nachzudenken (dies beinhaltet den Schutz der Gewissensfreiheit und der Freiheit der Religionsausübung).

7. *Zugehörigkeit*: (A) Fähig zu sein, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und sich um sie zu kümmern, sich an vielfältigen Formen gesellschaftlicher Interaktion zu beteiligen; sich in die Lage eines anderen hineinversetzen zu können (diese Fähigkeit zu schützen heißt Institutionen zu schützen, die solche Formen der Zugehörigkeit schaffen und hegen, wie auch die Versammlungsfreiheit und die Freiheit der politischen Rede zu schützen.) (B) Über die gesellschaftlichen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; fähig zu sein, mit einer Würde behandelt zu werden, die der anderer gleich ist. Hierzu gehören Regelungen, die die Diskriminierung auf Grundlage der Hautfarbe, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Ethnizität, der Kastenzugehörigkeit, der Religion und der nationalen Herkunft ausschließen.

8. *Andere Gattungen*⁴⁰: Fähig zu sein, in Rücksicht auf Tiere, Pflanzen und Natur und in Beziehung mit diesen zu leben.

9. *Spiel*: Lachen, spielen und sich Freizeitaktivitäten erfreuen zu können.

10. *Kontrolle über die eigene Umwelt*: (A) Politisch: Fähig zu sein, sich effektiv an den politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen, die das eigene Leben bestimmen; das Recht zu politischer Teilnahme zu besitzen, den Schutz der freien Rede und der Versammlungsfreiheit zu genießen. (B) Materiell: Über Eigentum (sowohl an Land als auch an mobilen Gütern) verfügen zu können und Eigentumsrechte gleich anderen Menschen zu besitzen; das Recht, gleich anderen eine Beschäftigung zu suchen; unberechtigte Durchsuchungen und Beschlagnahme nicht fürchten zu müssen. Fähig zu sein, als Mensch zu arbeiten, die praktische Vernunft einzusetzen und in sinnvolle Beziehungen zu anderen Beschäftigten auf der Basis gegenseitiger Anerkennung zu treten.“ (Nussbaum 2015, S. 41 f.)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Nussbaum zufolge jede Person u. a. das universelle Bedürfnis nach Nahrung, Sexualität, Gemeinschaft und Nähe hat. Dazu gehören aber auch die Erfahrungen von Schmerz und Freude, die Fähigkeit zur Übernahme der ethischen Eigenverantwortung, zur Liebe, zur Freundschaftspflege oder zur Phantasie, die Erkenntnis der eigenen Grenzen und der Sterblichkeit.

Diese Bedürfnisse und Fähigkeiten können die Basis für ethische Mindeststandards (Schwellen) für ein *gutes Leben* bilden. Eine solche Standarderfüllung für alle ist Voraussetzung für eine gerechte Gesellschaft. Alle Bürger:innen sind als Freie und Gleichberechtigte zu behandeln mit der Zielsetzung, eine Schwelle zu überschreiten, um die nächste Stufe zu erreichen, um sich selbst für ein *gutes Leben* zu entscheiden – soweit dies die vorhandenen Ressourcen zulassen. Es geht

⁴⁰ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Begriffe *Verbundenheit mit der Umwelt* und *Umweltverbundenheit* für den Terminus *Andere Gattung* verwendet.

nicht darum, die Bedingungen für jene aufzuwerten, die bereits diese Schwelle überschritten haben (Nussbaum 2014, S. 63 ff.). Das heißt, wenn der Staat für jede Person Bildungsmöglichkeiten bietet, die ausreichen, um sie über eine wie auch immer definierte Schwelle zu bringen, dann kann es den Bürger:innen selbst überlassen werden, darüber hinaus zu streben, da sie auf der Basis ihrer bereits erworbenen Fähigkeiten gute Ausgangspositionen haben, um sich noch weiter zu entfalten (Nussbaum 2014, S. 64).

Bildung erweist sich hier als eine Art Schlüsselressource, durch die vielzählige Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Deshalb kann man Bildung als *produktive Tätigkeit* bezeichnen. *Produktive Tätigkeiten* ermöglichen grundsätzlich die Entfaltung und Förderung weiterer Fähigkeiten. Beispielsweise kann die Aufnahme eines Kredits Beschäftigungsmöglichkeiten fördern, was wiederum die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. Dies trägt zur Steigerung des persönlichen Wohlbefindens, der Gruppenzugehörigkeit und letztlich des Selbstwertgefühls bei (Nussbaum 2015, S. 51 ff.). Insbesondere im Kontext von Bildung ist die Auseinandersetzung mit „produktiven Tätigkeiten/Fähigkeiten und destruktiven Benachteiligungen“ (Nussbaum 2015, S. 52) sowie einer Diskriminierung, die neben Ungleichheit auch noch individuellen oder gesellschaftlichen Schaden bewirken kann, sehr wesentlich, um für die praktische Politik die besten Ansatzpunkte zu identifizieren (Nussbaum 2015, S. 52).

Erstrebenswert ist nicht, dass alle gleich viel Mittel erhalten, sondern auch ungleich verteilte Güter den gleichen Tätigkeitsgrad ermöglichen. In der Konsequenz soll allen ein adäquates Niveau ermöglicht werden (Nussbaum 2010, S. 111, 2015, S. 63 f.), damit alle die Chance haben, ein gutes (menschenwürdiges) Leben verwirklichen zu können, wobei alle über eine bestimmte Schwelle des menschenwürdigen Lebens gebracht werden müssen (Nussbaum 2010, S. 105 f.; Nussbaum 2018, S. 40 ff). Nussbaum bezieht sich auf Begriffe von Wolff und De-Shalit (Nussbaum 2015, S. 51): Die *produktiven* Tätigkeiten/Fähigkeiten *fertile functionings* sowie die destruktive Benachteiligung *corrosive disadvantage*. in vielfältiger Weise zu fördern. Insbesondere im Kontext von Bildung erweisen sie sich als gewinnbringend, da sie Handlungsoptionen in jedem Bereich eröffnen. Die Auseinandersetzung mit ihnen dient dem Zweck, die für die praktische Politik geeignetsten Ansatzpunkte zu identifizieren (Nussbaum 2015, S. 51 f.).

Der Befähigungsansatz bietet einen aussagekräftigen Rahmen für soziale Gerechtigkeit und die Bewertung von Bildungspraktiken. Auch wenn dieser Ansatz weit mehr als Fragen zu sozialer Gerechtigkeit und Bildung umfasst, so ist er unter Einbeziehung verschiedenster Aspekte, für soziale Gerechtigkeit und im Kontext von Bildung anwendbar (Andresen et al. 2010, S. 193). Beispielsweise kann die Etablierung eines gerechten Bildungs- oder Gesundheitssystems als gesellschaftliche Verpflichtung angesehen werden, da insbesondere Kinder und Ju-

gendliche in hohem Maße von solchen Maßnahmen für ihre Zukunft profitieren. Schließlich können dadurch Bildungserfolge und eine gute Lebensqualität – unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft – erzielt werden.

Letztlich geht es – mit objektiven Zugangsmöglichkeiten – um die philosophische Frage des *guten Lebens*, um das Ermöglichen und das Sicherstellen von fairen Lebenschancen. Ziel ist die Ausgestaltung der individuellen Entfaltung, die die jeweils unterschiedlichen Fähigkeiten begünstigen. Es geht um die realen und nicht nur die optionalen Entfaltungsmöglichkeiten.

Die Gewährleistung sozialer Gerechtigkeit kann nicht allein durch die Bereitstellung von ausreichend Nahrungsmitteln und Unterkünften erreicht werden. Es bedarf insbesondere auch des Raumes für emotionale Äußerungen sowie der Fähigkeit, mit Tieren und Menschen eine Beziehung einzugehen und für diese Verantwortung zu übernehmen. Das Ziel ist ein menschenwürdiges Leben, das den Individuen umfassende Entfaltungsmöglichkeiten bietet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Fähigkeitenansatz von Anfang an der Fokus auf Bildung liegt (Nussbaum 2015, S. 151 f.). Dabei nimmt Bildung im Prozess der Entfaltung menschlicher Würde eine signifikante Funktion ein (Nussbaum 2015, S. 152). Die Theorie von Rawls gründet auf der Theorie des Gesellschaftsvertrages (Rawls 2006, S. 39 ff.). Der Fokus liegt demnach nicht, wie bei Nussbaum, auf der Potenzialentfaltung des Individuums, sondern auf der gerechten Verteilung von Bildung und der Entwicklung von Fähigkeiten.

3.3 Präzisierung der Forschungsfrage: Bildungsgerechtigkeit

Schule und Kinder- und Jugendhilfe sind zwei eigenständige Bereiche der Bildung. Sie haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung und das zukünftige Leben von Kindern. Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass der Bildungserfolg in Deutschland nach wie vor stark von ökonomischen Ressourcen und der familiären Herkunft abhängt (vgl. Kapitel 2). Im Folgenden soll daher die zentrale Fragestellung hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit konkretisiert werden.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit gemäß der im vorangegangenen Kapitel erörterten Theorie auf Nussbaums *Capabilities Approach*. Dieser Ansatz umfasst nicht allein den formalen Zugang zu Bildung, sondern auch die tatsächliche Befähigung im Sinne der zehn Grundfähigkeiten, ein selbstbestimmtes und *gutes Leben* zu führen. Nussbaum identifiziert zwei Ebenen der menschlichen Lebensqualität: die Fähigkeiten (*capabilities*) und das tatsächliche Verhalten (*functionings*) (vgl. Kapitel 3.2.2).

In modernen Gesellschaften kann Bildungsgerechtigkeit dann als erreicht betrachtet werden, wenn alle Kinder ein Bildungsniveau erreichen, das ihnen die Möglichkeit für ein *gutes Leben* eröffnet. Jedes Kind soll seinen Fähigkeiten ent-

sprechend gefördert werden, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe oder finanziellen Möglichkeiten.⁴¹

In der vorangegangenen Analyse wurde dargelegt, dass Bildung in dreifacher Hinsicht als Menschenrecht zu betrachten ist. Im Einzelnen impliziert dies ein *Recht auf Bildung*, *Rechte durch Bildung* und letztlich als Konsequenz *Rechte in der Bildung* (Kunze 2008a, S. 50, 2009, S. 150 ff.).

Das *Recht auf Bildung*⁴² verpflichtet den Staat zu proaktivem Handeln und zur Schaffung eines vielfältigen Bildungssystems, das frei von Monopolstellungen ist (Kunze 2008a, S. 52 f.). Für Kunze ist Bildung ein Befähigungsrecht. Dies impliziert, dass *Rechte durch Bildung* als eigenständiges Menschenrecht zu betrachten sind, welches die Subjektwerdung des Individuums schützt und ermöglicht und damit die Verwirklichung anderer Menschenrechte bedingt (Kunze 2007, S. 181, 2008a, S. 53 ff.). *Rechte durch Bildung* bedeutet auch, dass die Fähigkeit, eigene Rechte einzufordern und die Rechte anderer zu erkennen, vom Grad der Informiertheit des Individuums abhängt (Kunze 2008a, S. 53 f.).

Rechte in der Bildung, die auch als *freedom of education* aufgefasst werden können, umfassen einerseits die Rechte der Kinder in der Bildung (*freedom to be taught*), andererseits auch die Rechte der beteiligten Bildungsakteur:innen (*freedom of teaching*), die die Kinder bilden. Die *Rechte in der Bildung* gewährleisten den Ablauf der Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der Rechte der Kinder (Kunze 2008a, S. 55 ff.).

Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte hat u. a. festgelegt, dass körperliche Züchtigung verboten ist und der Unterricht in der jeweiligen Landessprache zu erfolgen hat. Die Menschenrechtskompetenz, die eigenen Rechte zu kennen und einzufordern, die der anderen zu erkennen, zu wahren und dafür einzutreten sowie die Rechte als Norm und Wert für das eigene moralische Handeln wirksam werden zu lassen, wird beim Individuum durch das Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung erzielt (Boenicke und Lenhard 2011, S. 42).

Es besteht grundsätzlicher Konsens, dass alle Menschen ein gesichertes und hinreichend hohes Bildungsniveau erzielen sollen, um weitere Bildungsmöglichkeiten

⁴¹ Auf Menschen mit Behinderung und deren Förderung wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Angemerkt sei nur Folgendes: Es ist nicht ungerecht, wenn Menschen mit unterschiedlichen faktischen Fähigkeiten, zum Beispiel behinderte Kinder, nicht ein vergleichbares Niveau erzielen (Giesinger 2007, S. 379). Jeder behinderte Mensch ist in seinem Entwicklungsprozess individuell zu fördern (Nussbaum 2015, S. 38 f.) und damit „so vollständig wie möglich zu integrieren“ (Nussbaum 2010, S. 158, 2015, S. 38 f.).

⁴² Im Artikel 26 (1) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ist formuliert: „Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muss allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.“

und Lebenschancen realisieren zu können. Die pädagogische Sichtweise unterstellt bei (sozialer) Gerechtigkeit die *Ungleichbehandlung von Ungleichen*. Qualitätsvolle und gelingende Bildungsprozesse befähigen zur Orientierung und Urteilsbildung. Es ist von zentraler Bedeutung, junge Menschen in die Lage zu versetzen, sich eigenständig Wissen zu erschließen, reflexive Kritikfähigkeit zu entfalten, sich konstruktiv mit anderen auseinanderzusetzen und Kreativität zu entwickeln. Kinder und Jugendliche benötigen heutzutage mehr als je zuvor die Fähigkeit, sich kritisch mit der Medienwelt auseinanderzusetzen und mit anderen, die unterschiedlicher Herkunft sind, friedlich und kooperativ zusammenzuleben. Es wird erwartet, dass sie in der Lage sind, andere kulturelle Prägungen in ihrer Eigenart wahrzunehmen, anzuerkennen und respektvoll zu behandeln. Unterschiede müssen toleriert, Konflikte gelöst und Verantwortung füreinander übernommen werden (Bulmahn 2016, S. 28).

Der gezielte Einsatz von Instrumenten der individuellen Förderung und Kompensation ist unabdingbar, um das erforderliche Bildungsminimum zu sichern. Gleiche Zugangschancen allein reichen dazu nicht aus (Meyer-Hesemann 2010, S. 237).

Entscheidend sind hierfür strukturelle und personale Voraussetzungen und Möglichkeiten (Oelkers et al. 2010, S. 88 f.). Bildung ist im Gegensatz zu anderen sozialen Gütern in den Prozess der Bildung und das Ergebnis der Bildung differenzierbar, und deshalb wird ihre gerechte Verteilung immer wieder Gegenstand von Auseinandersetzungen sein (Mandry 2007, S. 225). Die Aufgabe der Gesellschaft und des Staates besteht darin, die „strukturellen Voraussetzungen zu sichern, die für die Wahrnehmung von Eigenverantwortung aller einzelnen und kleinen Gruppen erforderlich sind“ (Heimbach-Steins 1999, S. 152). Allerdings ergibt sich aus dem Recht jedes Einzelnen und der gesellschaftlichen Verpflichtung zur Sicherstellung der Teilhabe keine (gegenüber der Gesellschaft) verpflichtende Partizipation des Individuums. Das bedeutet, dass die Gesellschaft und der Staat Möglichkeitsräume der Teilhabe auf einem sehr hohen Niveau bereitstellen und das Individuum sich dafür oder dagegen entscheiden kann (Mandry 2007, S. 220; Altgeld et al. 2024). Es geht also um die Frage der Sicherstellung fairer Lebenschancen und gerechter Zugänge zu einem *guten Leben* sowie um die Gestaltung von Arrangements und Möglichkeitsräumen, die dem Einzelnen die Entfaltung seiner unterschiedlichen Fähigkeiten ermöglichen (Oelkers et al. 2010, S. 88 f.).

Es ist jedoch resignierend für jede Person, wenn die eigenen Fähigkeiten und Talente nicht entfaltet werden können, darüber hinaus sind die Konsequenzen für die Gesellschaft verhängnisvoll. Eingeschränkte Bildungsgerechtigkeit hat somit umfängliche Folgen für alle.

Mit der Empfehlung *Übergänge von einer Schulart in die andere* (Kultusministerkonferenz, KMK 09.12.1960) hat die Kultusministerkonferenz (KMK) für den Übergang von der Grundschule an eine weiterführende Schule bereits im Jahre 1966 (überarbeitete Fassung von 1960) erklärt: Der Bildungsweg muss für jedes Kind, entsprechend seinen Fähigkeiten und unabhängig vom Elternhaus, offenstehen (Kultusministerkonferenz, KMK 09.12.1960, S. 5). Bereits beim 47. Historikertag am 30. September 2008 in Dresden betonte Horst Köhler in seiner Eröffnungsansprache die Bedeutung von Bildung im Kontext von sozialer Gerechtigkeit:

„Bildung befähigt den Einzelnen, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Sie vermittelt Wissen und Fähigkeiten - und sie hilft, sich im eigenen Leben und in der Welt besser zurechtzufinden. (...) Und deshalb dürfen wir uns nicht damit abfinden, dass die Zugangschancen zu guter Bildung in unserem Land ungleich verteilt sind und dass die schulische Entwicklung eines Kindes immer noch maßgeblich (...) von seiner Herkunft und dem Geldbeutel der Eltern bestimmt wird. Von allen Ungleichheiten in unserem Land ist das vielleicht sogar die ungerechteste. Sie ist beschämend für Deutschland. Bildung ist die wichtigste Voraussetzung für Chancengerechtigkeit und für sozialen Aufstieg. Wir brauchen eine Gesellschaft, in der niemand ausgeschlossen wird; eine Gesellschaft mit vielen Treppen und offenen Türen.“ (Jehne et al. 2009, S. 26; Köhler 2008)

Obwohl moderne Gesellschaften den Grundsatz der Freiheit und Gleichheit jeder Person in ihren Verfassungen festgeschrieben haben, wird in Wirklichkeit die Diskriminierung fortgesetzt. Diese beiden Grundsätze werden in der Realität oftmals noch nicht einschneidend vermittelt und umgesetzt (Drösser 2005, S. 21). In Deutschland besteht für die Bildungspolitik daher weiterhin Handlungsbedarf. Vor allem bei den Bildungsübergängen bilden sich Ungleichheiten durch die Klassifizierung (Schaller 2019, S. 265 f.).

„In keinem anderen Industrieland (...) sind die Schulabschlüsse im gleichen Maße abhängig von der sozialen Herkunft wie in Deutschland“ (Brenner 2010, S. 16).

Gerechtigkeit wird begünstigt durch unseren angeborenen Gerechtigkeitssinn, durch Empathie und Hilfsbereitschaft. Kinder erfahren bereits früh, dass es oft nicht gerecht ist, wenn alle das Gleiche bekommen und gleichbehandelt werden. Vielmehr begünstigen unterschiedliche, bedarfsgerechte Förderung, Ressourcenausgleich sowie gegenseitiger Respekt und Akzeptanz die Entfaltung individueller Potenziale und ein gutes Zusammenleben.

Angesichts der rasanten Entwicklung von Technik, Wissenschaft und Globalisierung bedarf es in den nächsten Jahren sehr großer Anstrengungen, um die weitere Zunahme von Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten zwischen armen und reichen Staaten und deren Bürger:innen zu verringern und der weiteren Spal-

tung zwischen Armen und Reichen in den wohlhabenden Ländern mit innovativen Konzepten entgegenzuwirken.

Die vorangegangenen Ausführungen legen dar, dass Bildung eine unabdingbare Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit ist. Offen bleibt dabei, ab wann Bildung als gerecht zu betrachten ist. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Arbeit der Frage nach, wie die versäulten Bildungssysteme Grundschule und Kinder- und Jugendhilfe angesichts herkunftsbedingter, struktureller und sozialer Ungleichheiten von Kindern bestmöglich zum Wohl der Kinder und einer gerechteren Bildungsförderung kooperieren können. Um herauszufinden, wie es der Kooperativen Ganztagsbildung derzeit gelingt, die Potenziale jedes einzelnen Kindes zu fördern, wird am Umsetzungsbeispiel der Stadt München das Instrument des *Capabilities Approach* nach Martha C. Nussbaum anhand der zehn zentralen Fähigkeiten eingesetzt. Mit dessen Hilfe soll untersucht werden, wie dabei Rahmenbedingungen und Ermöglichungsräume so gestaltet werden können, dass ein förderliches Umfeld für Kinder entsteht. Darüber hinaus soll eruiert werden, welche Potenziale sich über das Modellprojekt hinaus identifizieren lassen, um weitere Perspektiven für Bildungsgerechtigkeit zu entwickeln, damit Bildungschancen künftig von der sozialen Herkunft entkoppelt, der (Armut-)Kreislauf von Kindern durchbrochen und eine bestmögliche, subjektorientierte Entfaltung jedes Kindes ermöglicht wird. Dabei werden nicht nur familiäre Aspekte, sondern insbesondere auch staatliche und gesellschaftliche Verantwortlichkeiten in Bezug auf Bildung berücksichtigt sowie besondere Herausforderungen aufgezeigt und politische Bezüge verdeutlicht.

4 Das Modellvorhaben: Kooperative Ganztagsbildung

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine Beschreibung des Modells der Kooperativen Ganztagsbildung (KoGa) sowie des zugrunde liegenden Konzepts. Mittels der Darstellung des Modellprojekts erfolgt eine Präzisierung und Erklärung der Herausforderungen, die sich über die Perspektive des *Capabilities Approach* herausarbeiten und analysieren lassen. Dies bildet die Basis für eine Optimierung des Reformprojekts, die in Kapitel 5 vorgenommen wird.

Die Ausgangslage bildet der Leitgedanke, wonach es im Interesse aller liegt, Kinder bestmöglich und individuell zu fördern, damit sie ihre grundlegenden Fähigkeiten umfassend ausbilden können. Die Förderung von Selbstvertrauen und Selbstbestimmung ist von essentieller Bedeutung, um die Fähigkeit zur selbstständigen Zielsetzung und Verantwortung in Bezug auf den eigenen Lernprozess zu stärken. Bei dem Ansatz der Befähigung steht nicht das Ergebnis und der Kompetenzerwerb im Fokus, vielmehr sind es die Kriterien für den Lernprozess. Es obliegt den pädagogisch Tätigen, den Kindern durch geeignete und gezielte Angebote die Möglichkeit zu geben, Selbstwirksamkeit zu erfahren und ihre Fähigkeiten zu entfalten und zu erweitern. Es wird angenommen, dass die bereitgestellten vielfältigen pädagogischen Angebote bzw. Ermöglichungsräume in den verschiedensten Bildungsbereichen die Befähigung und Ausbildung der zehn grundlegenden Fähigkeiten nach Nussbaum fördern. Bildungsangebote sind wesentlich für Erfahrungsmöglichkeiten und faktische Ausübungsmöglichkeiten im Kontext von Gesundheit, emotionaler Stabilität, gesellschaftlicher und politischer Teilhabe etc. Durch die Ausbildung der Fähigkeiten kann ein höheres Maß an Bildungsgerechtigkeit erreicht werden, das letztlich ein gutes und selbstbestimmtes Leben ermöglicht.

Im Folgenden werden das Fallbeispiel der *Kooperativen Ganztagsbildung* sowie das zugrunde liegende Konzept beschrieben. Im Rahmen dessen werden die spezifischen Elemente wie das *Münchner Lernhauskonzept*, die *kindgerechte innovative Raumgestaltung* und die *externe Prozessbegleitung* dargestellt. Darüber hinaus werden die bayernweite *Evaluation des Modellversuchs Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung* durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) und das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) sowie die *wissenschaftliche Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung in München* durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und deren Ergebnisse in Kurzform skizziert.

Das Konzept der Münchner Kooperativen Ganztagsbildung

Die Stadt München sah sich ab dem Jahr 2010 zunehmend mit der Situation konfrontiert, dass der Elternwunsch nach Ganztagsangeboten im Grundschulalter

nicht erfüllt werden konnte. Die vorhandenen Ganztagsangebote entsprachen in Qualität und Umfang häufig nicht der Nachfrage (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018a, S. 2). Dies führte dazu, dass Kinder keinen oder nicht den gewünschten Ganztagsplatz angeboten bekamen und teilweise nicht die Förderung erhielten, die sie gebraucht hätten. Mangelnde Bildungschancen wurden somit nicht ausgeglichen.

Darüber hinaus kamen die in schulischer Verantwortung liegenden sogenannten *gebundenen Ganztagsklassen*⁴³ nicht zustande, da die Schulen und Kindertageseinrichtungen keine Anschluss- und Ferienbetreuung anbieten konnten (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018a, S. 2). Dies waren die Auslöser für eine konzeptionelle Entwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung.

Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung sollen Grundschule und Kinder- und Jugendhilfe fortan Bildung gemeinsam gestalten und verantworten. Diese beiden getrennten Bildungssysteme haben, wie in Kapitel 2 deutlich wurde, unterschiedliche Selbstverständnisse und Systemlogiken. Entsprechend unterschiedlich gehen sie mit den Herausforderungen Bildungsungleichheit und Armutsbekämpfung um. In Kapitel 3 wurden gerechtigkeitstheoretische Perspektiven, insbesondere nach Rawls und Nussbaum, vorgestellt, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken. Vor allem Nussbaum sieht für die optimale Entfaltung der Potenziale von Kindern den Staat und die Gesellschaft in der Pflicht. Diese

⁴³ In Bayern wird das *gebundene* Ganztagsangebot, eine Ganztagschule bzw. Ganztagsklasse auf Antrag für bestimmte Jahrgangsstufen der Schule genehmigt. Auf das schulische Ganztagsangebot besteht kein Rechtsanspruch, die Haushaltsmittel müssen zur Verfügung stehen. Der gebundene Ganztags tag sichert ein Bildungs- und Betreuungsangebot an mindestens vier Wochentagen (mit Mittagsverpflegung), grundsätzlich eine Unterrichts- und eine Betreuungszeit von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr. Die Schulleitung verantwortet dieses gebundene Ganztagsangebot unter Berücksichtigung der entsprechenden schulischen Bestimmungen und dem zugrunde liegenden pädagogischen Konzept. Insbesondere wird hier auf folgende Bereiche eingegangen (Bayerisches Ministerialblatt, 2.1.1 ff.): „Angebote und Maßnahmen zur individuellen schulischen Förderung, Intensivierungs-, Lern-, Übungs-, Differenzierungs- und Vertiefungseinheiten als Alternative zu schriftlichen Hausaufgaben, Angebote und Maßnahmen zur Vermittlung und Verbesserung sozialer und personaler Kompetenzen, Förderung individueller Begabungen und Erziehung zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung“ (Bayerisches Ministerialblatt, 2.1.2.4).

Der *gebundene Ganztags tag* ist rhythmisiert, d. h. Anstrengung und Erholung, Bewegung und Ruhe, kognitive und praktische Einheiten wechseln sich ab. Es kommen verschiedene Methoden sowie Lehr- und Lernformen zum Einsatz. Die rhythmisierte Unterrichtsdurchführung wird in einer Stundentafel festgehalten (Bayerisches Ministerialblatt, 2.1.2.5). Eine gebundene Ganztagsklasse verfügt im Vergleich zur Regelklasse über zwölf zusätzliche Lehrerwochenstunden (Bayerisches Ministerialblatt, 2.3.1, 3.).

In diesem Kontext wird auch auf das umfangreiche Studien- und Arbeitsbuch *Portfolio Ganztagschule* verwiesen (Steinhäuser et al. 2019), welches sich insbesondere an zukünftige Lehrkräfte richtet, aber auch an weitere Kooperationspartner:innen, Eltern oder Entscheidungsträger:innen. Neben Themen wie der Entwicklung oder Öffnung der Ganztagschule werden auch der Lern- und Lebensraum der Ganztagschule erörtert.

Aufgabe, die der Staat an die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe delegiert, soll in München im Primarbereich u. a. zunehmend durch die Kooperative Ganztagsbildung wahrgenommen werden.

In München kooperieren 142 Grundschulen (Landeshauptstadt München 2024a) teilweise mit vier bis fünf verschiedenen Partner:innen im Bereich der ganztägigen Bildung und Betreuung. Neben den beiden Angeboten in schulischer Verantwortung, dem *gebundenen Ganztag* und dem *offenen Ganztag*⁴⁴, gibt es häufig noch Kindertageseinrichtungen⁴⁵, d. h. ein städtisches Tagesheim (ein klassengebundenes Hortangebot) bzw. eine Innovative Projektschule (IPS)⁴⁶ sowie einen

⁴⁴ Der *offene Ganztag* an bayerischen Schulen ist ein Angebot, dass nach dem Unterrichtsende an mindestens vier Wochentagen die Betreuung der Grundschul Kinder sicherstellt. Der Zeitrahmen ergibt sich aus den Bestimmungen zur jeweiligen Angebotsform (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 30.03.2020, 2.1.1.2.1). „Das offene Ganztagsangebot findet in der Verantwortung und unter der Aufsicht der Schulleitung statt“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 30.03.2020, 2.1.1.2.2). Im Benehmen mit dem Elternbeirat sowie dem eventuellen Kooperationspartner erarbeitet die Schulleitung ein pädagogisches Konzept für dieses Bildungs- und Betreuungsangebot (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 30.03.2020, 2.1.1.2.3). Der Schulaufwandsträger übernimmt gemäß Nr. 2.2.2.3 bzw. Nr. 2.3.2.4 den anfallenden zusätzlichen Sachaufwand.

Hinsichtlich der Mittagsverpflegung werden entsprechende Absprachen zwischen Schule, Schulaufwandsträger und ggf. Kooperationspartner getroffen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 30.03.2020, 2.1.1.2.7). Das Personal muss einen angemessenen Umgang mit den Kindern gewährleisten, über eine persönliche Eignung und Zuverlässigkeit verfügen sowie über die erforderliche Fachkompetenz (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 30.03.2020, 2.1.2.1). Die jeweilige Schulleitung beurteilt die erforderliche Fachkompetenz unter Beachtung der Rechtsvorschriften u. a. in Verbindung mit Art. 60a Abs. 2 und 3 BayEUG – die persönliche Eignung wird vor der Aufnahme dieser Tätigkeit der Schulleitung durch ein Führungszeugnis nach § 30a Abs. 1 BZRG im Original oder in beglaubigter Kopie nachgewiesen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 30.03.2020, 2.1.2.1). Ausbildungsabschlüsse sind für das Personal bzw. die Tätigkeit nicht festgelegt.

⁴⁵ Kindertageseinrichtungen sind in Bayern „außerschulische Tageseinrichtungen zur regelmäßigen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern.“² Dies sind Kinderkrippen, Kindergärten, Horte und Häuser für Kinder“ nach dem Bayerischen Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege 08.07.2005 (GVBl. S. 236, BayRS 2231-1-A), das zuletzt durch Gesetz vom 21.02.2025 (GVBl. S. 46) geändert worden ist, Art. 2.

Grundsätzlich ist hier in Art. 2, Abs. 5 für diese Bildung, Erziehung und Betreuung u. a. eine Mindestbuchungszeit von durchschnittlich 20 Wochenstunden für jedes Kind festgelegt. Im Teil 4 des Gesetzes wird u. a. die angestrebte Qualität gesteuert in Bezug auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit zwischen Personal und Eltern, die Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat und der Grundschule sowie die Vernetzung mit anderen Institutionen. Des Weiteren sind u. a. die Fachkompetenz, die personellen Anforderungen, das Fachkräftegebot und der Anstellungsschlüssel, in Bayern in einer Ausführungsverordnung geregelt (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen).

⁴⁶ Tagesheime stellen in München seit dem Jahr 1963 spezifische Kindertageseinrichtungen für Grundschul Kinder von der 1. bis 4. Jahrgangsstufe dar. In der Tagesheimgruppe bleiben die Kinder grundsätzlich im Klassenverbund (Deppe et al. o. J., S. 29). Das Tagesheim an einer Innovative Projektschule (IPS) ist ebenfalls ein städtisches Tagesheim und einer IPS-Klasse zu-

oder mehrere Horte⁴⁷ auf dem Schulgelände oder in dessen Nähe. Einige Kinder einer Grundschule besuchen auch das Angebot einer Mittagsbetreuung,⁴⁸ das sich entweder innerhalb oder in der unmittelbaren Umgebung der Schule befindet. Daraus ergibt sich ein zeitintensiver Koordinationsbedarf (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018a, S. 1 ff.). Zudem weisen diese

geordnet (Landeshauptstadt München 21.03.2017, § 1). Die Tagesheime sind in der Grundschule untergebracht und schließen direkt an das Unterrichtsende an (Deppe et al. o. J., S. 18 ff.), analog zu altersübergreifenden Hortgruppen. Im Gegensatz zum Hort hospitieren in der IPS (Landeshauptstadt München 2024b) die Erziehungskräfte im Unterricht und die Lehrkräfte sind in die Betreuung der Hausaufgaben sowie Freizeit eingebunden (Deppe et al. o. J., S. 23). Mit dem Schuljahr 2005/2006 starteten die IPS mit der Zielsetzung einer noch engeren Zusammenführung der beiden Systeme im Sinn einer rhythmisierten Ganztagschule. Im Schuljahr 2011/2012 wurden dieses Modell bereits an neun Grundschulen angeboten (Deppe et al. o. J., S. 70). Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung wird die spezifische Form der Kooperation zwischen der Grundschule, dem Tagesheim und der Innovative Projektschule (IPS) im Schuljahr 2024/2025 an 14 Standorten angeboten (Landeshauptstadt München 2025).

⁴⁷ „Horte sind Kindertageseinrichtungen, deren Angebot sich überwiegend an Schulkinder richtet“ (BayKiBiG Art. 2 Begriffsbestimmung). Kindertageseinrichtungen sind nicht zwangsläufig an ein Gebäude gebunden.

⁴⁸ In Bayern sichern u. a. *Mittagsbetreuungen* nach dem Unterrichtsende die Betreuung an Grund- und Förderschulen. Sie sind der Schulaufsicht unterstellt (BayEUG, Art. 31 Abs 3 Satz 3). In einer Bekanntmachung vom 26. April 2021 hat das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus geregelt: Mittagsbetreuungen schließen verlässlich an den Unterricht an. Sie sind keine Einrichtungen nach dem BayKiBiG, wie der Hort oder ein Tagesheim. Sie bieten bei Bedarf eine sozial- und freizeitpädagogisch orientierte Betreuung bis mindestens 14 Uhr an. Die Angebote hängen von der jeweiligen personellen und sachlichen Ausgestaltung ab. Die Mittagsbetreuungen sind in die Schulgemeinschaft eingebunden und treffen u. a. enge Absprachen mit der jeweiligen Schulleitung, insbesondere in Bezug auf die Raumnutzung. Träger dieser eigenverantwortlichen Einrichtungen sind zum Beispiel Kommunen, freie oder sonstige Träger oder ein Verein. Die finanziellen Zuwendungen erhält der Sachaufwandsträger. Der Zuschuss pro Gruppe und Schuljahr beträgt 3.323 Euro und bei einer verlängerten Mittagsbetreuung bis 15.30 Uhr 7.000 Euro. Bei einer verlängerten Mittagsbetreuung unter Berücksichtigung entsprechender Qualitätskriterien (u. a. bis 16:00 Uhr, Möglichkeit zum Mittagessen, abgestimmtes pädagogisches Konzept mit Schulleitung) erhöht sich die Förderung auf 9.000 Euro. Die Förderanträge stellt der jeweilige Träger über die Schulleitung an das Staatliche Schulamt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus vom 26.04.2021, Az. IV.8-BS7369.0/170/3). Zum Schuljahr 2023/2024 wurde eine Erhöhung der staatlichen finanziellen Unterstützung der Mittagsbetreuung bis 14:00 Uhr auf jährlich 4.200 Euro pro Gruppe im Schuljahr vorgenommen. Darüber hinaus wird die Mittagsbetreuung bis mindestens 15:30 Uhr mit einer jährlichen Förderung von 9.000 Euro und bis mindestens 16:00 Uhr mit einer jährlichen Förderung von 12.000 Euro pro Gruppe und Schuljahr gewährt (Bayerische Staatskanzlei 2023). Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung erhalten die Mittagsbetreuungen in München eine zusätzliche (Übergangs-)Finanzierung (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019b).

An den über 140 Grundschulen in München sind an mehr als 120 Grundschulen Mittagsbetreuungen etabliert. Die Mittagsbetreuungen orientieren sich am Bedarf der Eltern. Diese können sich bei jeweiligem Träger für die Betreuung bis 14:00 Uhr, für das verlängerten Angebot bis 15:30 Uhr bzw. bis 16:00 Uhr anmelden. An einigen Schulstandorten gibt es darüber hinaus zusätzliche Ferienbetreuung. Je nach zeitlichem und qualitativem Angebot regelt der Träger die Kosten selbst (Landeshauptstadt München 2025).

verschiedenen Einrichtungen ein jeweils eigenes pädagogisches Selbstverständnis und unterschiedliche Bildungs- und Betreuungsaufträge auf (vgl. Kapitel 2). Dies hat zur Folge, dass die pädagogische Qualität je nach fachlicher Qualifikation und staatlich vorgegebenen Rahmenbedingungen erheblich variiert. Betreuungslücken und Mangelverwaltung zwingen Eltern teilweise dazu, Betreuungsangebote zu wählen, die weder ihren Bedürfnissen entsprechen noch eine angemessene Förderung des Kindes gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund entwickelten der Freistaat Bayern und die Landeshauptstadt München mit der *Kooperativen Ganztagsbildung* ein neues gemeinsames Ganztagsmodell für Grundschulkindern in der Landeshauptstadt München. Der erste Modellversuch startete im Schuljahr 2018/2019 an der Grundschule am Pfanzeltplatz und wurde bis zum Schuljahr 2023/2024 sukzessive auf 30 Standorte ausgeweitet⁴⁹. Am Pfanzeltplatz sind die Grundschule und der Ganztagskooperationspartner, die Arbeiterwohlfahrt Stadt München⁵⁰, gemeinsam Träger der Kooperativen Ganztagsbildung (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, S. 1 f.).

Das Modellvorhaben basiert auf der Leitidee, dass Schule und Kinder- und Jugendhilfe gemeinsam unter dem Dach der *Kooperativen Ganztagsbildung* wirken (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, S. 2 und Anlage 3, S. 8). Neben der separaten Zuständigkeit und dem jeweiligen Bildungsauftrag von Schule einerseits und Kinder- und Jugendhilfe andererseits ergibt sich eine Schnittmenge (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und

⁴⁹ Der Bayerische Ministerrat beschloss am 11.02.2019 den weiteren Ausbau der Einrichtung und Förderung von 50 *Kombieinrichtungen* und damit auch der *Kooperativen Ganztagsbildung*, in denen Schule und Kinder- und Jugendhilfe eine verbindliche Kooperation gestalten. Bayernweit entstanden so 50 Modellstandorte, davon 25 in München (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, S. 3 f.). Die Kommune Ingolstadt stützte beispielsweise die Ganztagsbetreuung der Grundschüler:innen bis zum Jahr 2020 auf vier Säulen: Gebundener Ganztags-, Mittags- und Randzeitenbetreuung, Hort und Ferienbetreuung. Um dem ab dem Jahr 2026 geltenden Rechtsanspruch gerecht zu werden, wird die Kooperative Ganztagsbildung nach dem Münchner Modell sukzessive an allen achtzehn öffentlichen Grundschulstandorten in Ingolstadt etabliert. Die verschiedenen Säulen sollen somit analog zum Münchner Modell vereinheitlicht und zum Teil ersetzt werden (Stadt Ingolstadt 2020).

⁵⁰ Mit dem Willen des Stadtrats, dem Stadtratsbeschluss vom 25.04.2018 (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018a, Anlage 2, S. 5), wählte an den ersten zehn Standorten in München die jeweilige Schulleitung in Abstimmung mit der Landeshauptstadt München (LHM) und dem Staatlichen Schulamt der Landeshauptstadt München den Ganztagskooperationspartner für den Modellstandort aus (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 3, S. 5). Im weiteren Verlauf des Standortausbaus erarbeitete die Landeshauptstadt München gemeinsam mit einer Arbeitsgemeinschaft aus freien Trägern sowie dem Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, dem Staatlichen Schulamt der LHM, dem Stadtjugendamt und der öffentlichen Verwaltung ein formales Verfahren zur Auswahl der Ganztagskooperationspartner (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019c).

Sport 2022a). Die Kooperative Ganztagsbildung erfüllt die folgenden Kriterien: Sie

- „basiert auf einer **staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft** (pädagogisch, organisatorisch, finanziell);
- wird durch **einen Ganztagskooperationspartner und die Schulleitung** partnerschaftlich umgesetzt;
- geht von einem **gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag** von Schule und Jugendhilfe (auf Basis des BayKiBiG) aus;
- wird am jeweiligen Schulstandort auf Basis eines individuell auf den Standort zugeschnittenen **pädagogischen Konzepts für den ganzen Tag** umgesetzt;
- erfolgt durch eine **organisatorische und personelle Verzahnung** von Schule und Jugendhilfe, der Ganzttag wird im Tagesverlauf durch den Wechsel von Schule und Jugendhilfe organisiert;
- vereint die **Vorteile der bisherigen Ganztagsbetreuungsformen** (z. B. die Flexibilität einer Mittagsbetreuung, den Fachkräfteeinsatz und die zeitlich umfassende Betreuung eines Tagesheims oder Hortes, die Förderangebote der Ganztagschule);
- sieht die Einbeziehung des **sozialräumlichen Umfelds der Schule** und ihrer vielfältigen Akteure vor;
- ist Anknüpfungspunkt für **individuelle Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe** (z. B. Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit an Schulen) oder der Schulsozialarbeit.“ (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, S. 2 und Anlage 3, S. 1 f.) (Hervorhebung im Original)

Ein zentrales Merkmal des Modells der *Kooperativen Ganztagsbildung (KoGa)* ist: Das Kind und seine Familie stehen im Mittelpunkt. Das Angebot orientiert sich an ihren Bedürfnissen und Bedarfen.

Die Kooperative Ganztagsbildung (KoGa) verfolgt das Ziel, die ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung von Grundschulkindern an der jeweiligen Sprengelschule⁵¹ sicherzustellen und ist damit auch richtungsweisend für den Ausbau der Plätze zur Erfüllung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im

⁵¹ Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, legt in Art. 42, Abs. 1, die Sprengelpflicht beim Besuch öffentlicher Pflichtschulen fest: „Schülerinnen und Schüler einer Grundschule oder Mittelschule erfüllen ihre Schulpflicht in der Schule, in deren Schulsprengel sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt haben“ (BayEUG, vom 31.05.2000; GVBl. S. 414, 632, BayRS 01.01.2230-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 09.12.2024 (GVBl. S. 579) geändert worden ist. Die sogenannte *Sprengelpflicht* kann zunächst als eine im Kern gerechte Regelung bezeichnet werden, da alle Kinder aus einem Sprengel die gleiche Grundschule besuchen, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund. Sie bietet viele potenzielle Vorteile in Form einer unterstützenden und respektvollen Bildungsinstitution.

Grundschulalter. Das Modell umfasst sowohl den Unterricht, also die curriculare bzw. formale Bildung, als auch die außerschulische, non-formale Bildung. Die beiden bisher getrennten Systeme werden zu einem neuen gemeinsamen Angebot zusammengeführt und übernehmen gemeinsam die Verantwortung für die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 11). Das KoGa-Modell wird am jeweiligen Standort schrittweise aufgebaut und beginnt in der Regel mit den Eingangsklassen. Im zweiten Jahr kommen die neuen Eingangsklassen hinzu (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 3, S. 2).

Der Träger der Kinder- und Jugendhilfe benötigt als Kooperationspartner der Schule eine Betriebserlaubnis nach § 45 SGB VIII, da es sich bei seinem Angebot um eine Einrichtung im Sinne des BayKiBiG handelt. Hierfür ist ein von beiden Ganztagskooperationspartnern gemeinsam erarbeitetes, pädagogisches Konzept für den jeweiligen Standort erforderlich⁵², das auch die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern beinhaltet. Mit wenigen Ausnahmen, zu denen u. a. die Verwaltungs- und Leitungsbüros zählen, werden die Räumlichkeiten von beiden Organisationen im Sinne eines gemeinsamen Bildungscampus genutzt. Dies erfordert abgestimmte Überlegungen zur Gestaltung der Räumlichkeiten, um den vielfältigen Bedürfnissen der Kinder – auch entsprechend der unterschiedlichen Bildungsaufträge – gerecht zu werden. Die organisatorische und personelle Verzahnung beider Partner erfolgt auf Grundlage eines institutionellen Angebots (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 14 ff.). Die Mittagsverpflegung wird durch den Ganztagskooperationspartner der Kindertageseinrichtung sichergestellt. Die Betreuungszeiten können von den Eltern nach Bedarf gebucht werden. Kinder der gebundenen Ganztagsklasse, die ausschließlich in staatlicher Verantwortung (als Schulklasse) steht, können nach dem Unterricht bis 18 Uhr und für eine Ferienbetreuung bei dem Kinder- und Jugendhilfepartner (BayKiBiG-Einrichtung) angemeldet werden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018a, S. 3 ff., 2019a, Anlage 3). Dies eröffnet den Kindern eine zusätzliche Möglichkeit der Sozialisation außerhalb des familiären Umfelds.

Eltern können ihr Kind bereits bei der Schulanmeldung niederschwellig verbindlich für das Angebot anmelden und erhalten dann zum Schuljahresbeginn einen

⁵² Dieses folgt einer pädagogisch-kooperativen Leitidee: Die Mitarbeiter:innen der beiden Kooperationspartner Schule und Kinder- und Jugendhilfe entwickeln u. a. auf der Grundlage der *Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit* (AUTORINNENTEAM 2016) sowie des Bayerischen Lehrplans für die Grundschule (Lehrplan-PLUS Grundschule in Bayern 2017), des BayEUG, des BayKiBiG und seiner Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG) ein gemeinsames pädagogisches Konzept und setzen dieses in kooperativer Verantwortung um (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 12 ff.).

bedarfsgerechten Ganztagsplatz am Modellstandort. Sie können sich jedoch auch für ein anderes Angebot außerhalb der Schule entscheiden, zum Beispiel für einen Hort oder eine Eltern-Kind-Initiative.

Ziel der Kooperativen Ganztagsbildung ist es, effizient und flexibel im Sinne einer organisatorischen Vielseitigkeit zu agieren. Dazu soll auf Bestehendem aufgebaut und dieses entsprechend weiterentwickelt sowie Neues gedacht und geplant werden. Insbesondere die Schulleitung und die Leitung der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung haben dabei eine hohe Verantwortung und eine Vorbildfunktion (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 16 f.). Auftrag der pädagogischen Arbeit ist zudem die Qualitätsentwicklung und -sicherung. Das gemeinsame Konzept soll kontinuierlich weiterentwickelt und evaluiert werden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 31). Beide Organisationen initiieren und moderieren gemeinsame Bildungsprozesse für die Kinder (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 16 ff.). Dabei stehen vor allem Sozialraumorientierung, Partizipation, Inklusion, Vielfalt, Geschlechtersensibilität und Kulturelle Bildung im Mittelpunkt, um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, S.2 und Anlage 3, S. 7, o. J., S. 20 ff.). Neben den Eltern als Bildungs- und Erziehungspartner:innen sollen darüber hinaus Bildungspartnerschaften u. a. mit Vereinen, Verbänden oder Musikschulen sowie die Vernetzung weiterer Kinder- und Jugendeinrichtungen im Sozialraum aufgebaut werden. Damit könnten Eltern zusätzlich niedrigschwellig unterstützt und Prävention und Früherkennung gefördert werden. Alle Grundschulgebäude und das gesamte Gelände am Standort sollen im Rahmen einer sogenannten Schulbauoffensive zu kindgerechten und attraktiven Lebens- und Erfahrungsräumen überplant und im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung zu einem Bildungscampus für ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung konzipiert und genutzt werden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 20 ff.). Eine verlässliche Hausaufgabenbetreuung sowie die verstärkte Förderung von Kindern aus bildungsfernen Familien soll ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Kooperativen Ganztagsbildung sein (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018a, S. 3 ff., 2019a, Anlage 3, S. 2 ff.).

Das KoGa-Modell umfasst zwei Varianten: die rhythmisierte und die flexible Variante. Die rhythmisierte Variante wird als rhythmisierte Ganztagschule (*gebundener Ganztags*) bezeichnet. Die Kinder können dabei nach dem Unterricht an vier Tagen (in der Regel nach 16 Uhr und am Freitagnachmittag sowie in den Ferien ganztägig) in der Kindertageseinrichtung angemeldet werden. Die flexible Variante beginnt ebenfalls nach dem Unterricht, und entspricht der sogenannten Halbtagschule (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 15, 2019a, S. 3; Anlage 3, S. 4 f. und Anlage 4, §1). Auch hier gibt es flexible

Buchungs- und Abholzeiten, wobei im Rahmen des außerschulischen Angebots Kernzeiten vereinbart werden können, in denen alle Kinder anwesend sind. Die Bearbeitung der Hausaufgaben soll während der Buchungszeit erfolgen. Eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen und weitere Kooperationen, wie beispielsweise mit Erziehungsberatungsstellen, Künstler:innen, Vereinen oder Akteur:innen aus dem Sozialraum, sind explizit formuliert (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 3, S. 3 f. und Anlage 4, §1). Die Teilnahme an außerschulischen Angeboten ist somit für die Kinder möglich, wie beispielsweise am Nachmittag in der Musikschule oder im Sportverein. Im Gegensatz zu Hort und Tagesheim werden im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung die gesetzlichen Fördermittel nicht gekürzt, sofern die Mindestbuchungszeit von durchschnittlich 20 Wochenstunden pro Kind gemäß Art. 2 Abs. 2 BayKiBiG nicht eingehalten wird.

Trotz einer gemeinsamen Konzeption erfolgt die Finanzierung der Kooperativen Ganztagsbildung weiterhin über zwei unterschiedliche Budgets, zum einen für die Unterrichtszeit und zum anderen für die außerschulische Zeit. Die rhythmisierte Variante wird also aus zwei unterschiedlichen Quellen finanziert. Der rhythmisierte Ganzttag, d. h. der *gebundene Ganzttag* bzw. die Ganzttagsschule, wird in Bayern nach den Vorgaben des Kultusministeriums umgesetzt. Die Zusatzbuchungen für non-formale Bildungsangebote nach Unterrichtsende bzw. nur in den Ferien in der rhythmisierten Variante und alle Buchungen in der flexiblen Variante werden über die kindbezogene Förderung nach dem BayKiBiG finanziert. Die Kosten für das Mittagessen werden in beiden Varianten von den jeweiligen Familien getragen. Im Folgenden wird die Verbindung von Unterricht und außerschulischen Bildungsangeboten sowie Betreuungsphasen innerhalb der Kooperativen Ganztagsbildung anhand von zwei Buchungsbeispielen für die flexible und rhythmisierte Variante veranschaulicht:

Verbindung von Unterricht, außerunterrichtlichen Bildungsangeboten und Betreuungsphasen im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung

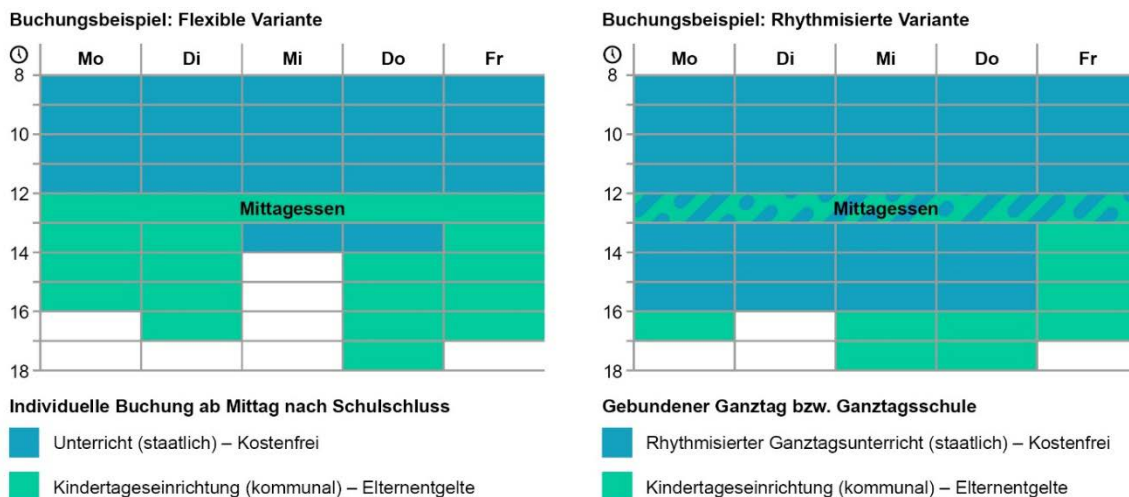


Abbildung 1: Verbindung von Unterricht, außerunterrichtlichen Bildungsangeboten und Betreuungsphasen im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung (Eigene Darstellung, angelehnt an den Flyer *Die Kooperative Ganztagsbildung (KoGa) Das neue Ganztagsmodell für Grundschulkind* (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2022a).

Die Finanzierung der Modellphase ist in der jeweiligen Kooperationsvereinbarung über die *Kooperative Ganztagsbildung* an Grundschulen festgelegt. Diese Vereinbarung wird zwischen dem Freistaat Bayern (vertreten durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und das Bayerische Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales) und der Landeshauptstadt München (vertreten durch das Referat für Bildung und Sport) geschlossen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, S. 2 ff.; Anlage 3, S. 6; Anlage 4, § 3, 2018b, S. 5f.). Der Modellversuch basiert auf der Experimentierklausel nach Art. 29 BayKiBiG⁵³ und damit in den ersten Jahren auf einer Pauschalförderung (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 4, § 3). Zukünftige Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung sollen dann nach dem BayKiBiG gefördert werden. Diese Förderung basiert auf sogenannten Gewichtungsfaktoren nach Art. 21 BayKiBiG: Ein Träger erhält für ein Kind mit Behinderung oder ein von Behinderung bedrohtes Kind und/oder ein Kind mit Migrationshintergrund demnach einen höheren Förderbetrag.⁵⁴ Für den Besuch non-formaler Bildungsangebote der

⁵³ Zwischenzeitlich ist die Experimentierklausel in Art. 31 des Bayerischen Gesetzes zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG) geregelt.

⁵⁴ Grundsätzlich ist die Inklusion von Kindern mit Behinderung und Kindern, die von Behinderung bedroht sind, im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung möglich (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 22), wobei im Kontext von Schule und Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung unterschiedliche Gesetze und Vorgaben greifen. Für ein Kind mit Behinderung oder ein von Behinderung bedrohtes Kind wird nach Art. 21 BayKiBiG eine erhöhte Förderung (Gewichtungsfaktor 4,5) für den erhöhten Bildungs-, Erziehungs- oder

Kinder- und Jugendhilfe werden nach dem BayKiBiG sozial gestaffelte Elternbeiträge erhoben (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 3, S. 7).

Der Personalschlüssel und die Qualität der pädagogischen Arbeit außerhalb des Unterrichts werden gemäß § 17 der Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG) zum BayKiBiG definiert. Die Kooperative Ganztagsbildung in München sieht zudem vor, dass das (nicht qualifizierte) Betreuungspersonal der Mittagsbetreuungen an den jeweiligen Standorten eingesetzt werden kann, jedoch dazu berufsbegleitend zur Ergänzungskraft im Grundschulbereich qualifiziert werden muss. Das pädagogische Personal der Mittagsbetreuungen kann gemäß § 16 AVBayKiBiG direkt beim Kooperationspartner der Ganztagsbildung angestellt werden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, S. 7 und Anlage 3, S. 7).⁵⁵

Gemeinsame pädagogische Klausurtagungen sind ebenso vorgesehen wie Supervisionen, Coaching-Angebote oder Fachberatung. Die Modellphase soll neben der pädagogischen Erprobung eines neuen Praxisansatzes u. a. auch der Ermittlung des Ressourcenbedarfs und der Kostenbelastung bzw. -verteilung zwischen Kommune und Freistaat dienen. Zudem erfolgt eine wissenschaftliche Begleitung durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) und das Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 3, S. 7) sowie durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI) (Dubois und Hans o. J.; Rudolph-Albert et al. 2021; Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 3, S. 8; Dubois et al. 2024).

Die Landeshauptstadt München stellt zusätzlich zur Landesförderung gemäß BayKiBiG für den Modellzeitraum auch kommunale Mittel in beträchtlichem Umfang zur Verfügung.⁵⁶ Dazu müssen die Kita-Träger im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung in München u. a. Folgendes nachweisen:

Betreuungsaufwand gewährt. Darüber hinaus ist eine Förderung im Rahmen der Eingliederungshilfe auf sozialrechtlicher Grundlage möglich. Für therapeutische Angebote können entsprechende Räumlichkeiten genutzt werden. Darüber hinaus gibt es verschiedene schulische Angebote für Grundschul Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 3, S. 7 f.). Für die Grundschulen gilt u. a. Art. 30b BayEUG, *Inklusive Schule*.

⁵⁵ Die Kosten für die Weiterqualifizierungsmaßnahmen werden vom jeweiligen Ganztagskooperationspartner der Kinder- und Jugendhilfe am jeweiligen Standort getragen. Die entsprechenden Kosten werden dem Träger durch die Landeshauptstadt München im Rahmen eines Defizitausgleichs erstattet (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019b, S. 16, S. 20).

⁵⁶ Mit dem Stadtratsbeschluss *Kooperative Ganztagsbildung, Handlungssicherheit für den Ganztagskooperationspartner - Übergangsfinanzierung für Mittagsbetreuungen im Modell der Kooperativen Ganztagsbildung* wurden am 10.04.2019 verschiedene Punkte beschlossen für die die Landeshauptstadt München unter bestimmten Voraussetzungen – analog zum städtischen Standard –

- Erhöhung des kindbezogenen Anstellungsschlüssels;
- Eingruppierung der Fachkräfte mit besonderem Betreuungsauftrag in S 8b TVöD (Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst);
- Neue bzw. angemessene Leitungsmodelle;
- Fünf zusätzliche Fachkraftstunden pro Jahrgangsstufe für die Kooperation mit der Schule und die konzeptionelle Arbeit; bei Vollausbau eine Halbtagsstelle (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, S. 7 ff.).

Im Sinne einer lernenden Organisation sind alle Münchner Bildungsakteure wie beispielsweise Personal, Elternvertretungen, Eltern, Schulen oder Träger der Kinder- und Jugendhilfe explizit aufgefordert, Anregungen und Erkenntnisse für die weitere konzeptionelle Arbeit beizutragen.

Das Münchner Lernhauskonzept

Das Münchner Lernhauskonzept ist ein weiterer spezifischer Baustein zur Umsetzung des Anspruchs, mehr Bildungschancen zu schaffen. Es bietet konzeptionell unterschiedliche Ermöglichungsräume für Kinder und alle an der Bildung Beteiligten. Unter Berücksichtigung heterogener Lerngruppen, großer Klassen und beengter Raumverhältnisse bekommt die Architektur – die gebauten *Schulräume* und sämtliche Freiflächen – eine immer größere Relevanz. Aufgrund der längeren Verweildauer am Bildungs- und Erfahrungsort Schule mit einer Rhythmisierung des Unterrichts (Arbeitsphase und Freispiel, Spannung und Entspannung, Bewegung und Erholung) sowie neuer Lern- und Organisationsformen wird dem Raum eine besondere Bedeutung zuerkannt. Den Kindern, aber auch den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen und sonstigen Personal soll eine an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtete, handlungsorientierte ganzheitliche Bildung und Zugehörigkeit zu einer überschaubaren Gruppe ermöglicht werden (Seydel 2014). Das Vorwort der Konzeption betont, dass das Münchner Lernhaus die Lernbedürfnisse der Kinder konsequent in den Mittelpunkt der Tagesgestaltung stellt. Dabei sollen die soziale, zeitliche und räumliche Ausrichtung berücksichtigt werden, mit dem Ziel, dass die Kinder die Schule nicht nur als einen Ort des Lernens, sondern auch als einen Ort des Lebens und der Gemeinschaft wahrnehmen. Eine integrierte Ganztagschule setzt auf die wechselseitige Nutzung von Ressourcen, um nachhaltig Synergien freizusetzen. Es geht darum, ein ausgewogenes Verhältnis von Arbeit und Freizeit, von Anspannung und Entspannung, von Bewegung und Ruhe zu schaffen. Der Wechsel von theoretischem und praktischem Lernen im organischen Rhythmus des Ganztages wird angestrebt. Dabei sollen zeitgemäße Unterrichtsmethoden zum Einsatz

auch einen Defizitausgleich erstattet.

kommen und die räumlichen und organisatorischen Voraussetzungen für die pädagogischen Fachkräfte geschaffen werden, um arbeitsfähige multiprofessionelle Teams zu bilden (Seydel 2014, S. 5).

In Verbindung mit der Kooperativen Ganztagsbildung lassen die genannten Aspekte des Münchner Lernhauses die Vermutung zu, dass das Konzept auf einem Leitbild eines *guten Lebens* basiert.

Die Kinder nutzen im Rahmen der ganztägigen Betreuung – im Gegensatz zu den Erwachsenen – die Räumlichkeiten während des gesamten Tages. Da beide Bildungseinrichtungen die Räumlichkeiten gemeinsam nutzen, können Synergieeffekte entstehen: Die professionellen Akteur:innen erleben die unterschiedlichen pädagogischen Vorgehensweisen, Methoden und eine andere Form der Beziehungsgestaltung durch die jeweilige andere Profession. Das Repertoire des pädagogischen Alltags wird dadurch vielfältiger und auch die pädagogischen Materialien und ihre Nutzungsmöglichkeiten können dementsprechend erweitert werden. Die Kinder können im Schulgebäude neben den formalen auch an mehr informellen Bildungsprozessen teilnehmen und erfahren die Schule als erweiterten Lern- und Lebensort. Ein solcher Bildungs- und Lebensort benötigt eine gute Organisation und eine kooperative Verantwortungswahrnehmung sowie eine gezielte Schul- und Personalentwicklung. Sowohl die Kinder als auch die verantwortlichen Erwachsenen arbeiten im *Cluster* – in einem überschaubaren Raum – und übernehmen gemeinsam die Verantwortung für die pädagogischen Räume, von den Innenräumen über die Freifläche bis hin zu den sanitären Anlagen. Ein Paradigmenwechsel ist dabei auch die Veränderung des Lehrkräftezimmers hin zu einem Personalraum für alle Beschäftigten dieses Clusters.

Durch die Entwicklung eines entsprechenden Ausstattungskonzeptes kann die gemeinsame Nutzung von Räumen nicht nur auf individueller Ebene bewältigt werden, sondern es wird möglich insbesondere auch strukturelle Herausforderungen gemeinsam anzugehen und zu bewältigen.

Kindgerechte innovative Raumgestaltung

Eine weitere Maßnahme, die aus der Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und der Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport, entstanden ist, stellt das neue Möblierungskonzept für die Kooperative Ganztagsbildung dar. Denn die besonderen Anforderungen einer ganztägigen Bildung und eines Lernhauses erfordern eine innovative und flexible Ausstattung und Nutzung aller Innen- und Außenräume. Nach Hauck-Thum und Kirch wird bereits durch dieses Konzept die Strukturqualität nachhaltig verbessert (Hauck-Thum und Kirch 2020, S. 22).

Die gemeinsame Raumnutzung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe erfordert neben einem neuen Denken aller Beteiligten auch ein innovatives Ausstattungskonzept, um den unterschiedlichen Anforderungen, Bildungsaufträgen und Bedürfnissen im Rahmen der ganztägigen Bildung von Kindern gerecht zu werden. Dazu hat die Landeshauptstadt München als der Sachaufwandsträger für die Kooperative Ganztagsbildung einen eigenen Katalog *Kooperative Ganztagsbildung gestalten – Innovative Einrichtung für ein neues Modell in der Grundschule* erarbeitet (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2021a, Anlage 2, S. 4). Zentrale Annahme ist dabei, dass der Bildungscampus als Lern- und Lebensraum für die Kinder in der Kooperativen Ganztagsbildung so zu gestalten ist, dass er den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird und eine optimale Funktionalität aufweist. Ebenso steht für das Gelingen der Kooperativen Ganztagsbildung eine Kombination aus mobiler, agiler und flexibler Ausstattung und veränderten Unterrichtsmethoden im Mittelpunkt (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport und Presse und Kommunikation 2021, S. 4).

Der Katalog enthält konkrete Vorschläge für die Gestaltung der Klassenzimmer bzw. multifunktionalen Ganztagsräume, des pädagogischen Marktplatzes (Mittelzone), der Flure, Bibliotheken, multifunktionalen Räume sowie der Funktions- und Themenräume (u. a. Ruhe, Lesen, Robotik, Bauen). Außerdem gibt es eine Liste mit Ansprechpersonen zur Beratung und für Informationen zum Bestellvorgang. Fotos illustrieren die innovative Rummöblierung, zum Beispiel einen Unterrichtsraum mit einem Kreistisch und einem runden Teppich in der Mitte oder eine *Totem-Säule*, an der die Kinder ein Board einhängen und liegend, stehend bzw. sitzend in der Mittelzone arbeiten (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2021a).

Um eine möglichst vielfältige Raumnutzung, Flexibilität sowie Synergieeffekte zu erreichen, wird bei den Einrichtungsvorschlägen auf eine hohe Funktionalität Wert gelegt. Je nach Gebäude und örtlichen Gegebenheiten sollen die Räume unterschiedlich und kindgerecht, für die Anforderungen einer ganztägigen Bildung gestaltet werden. Damit soll die Basis für eine alltagspädagogische Umsetzung der pädagogischen Rahmenkonzeption mit ihren Schwerpunkten wie Geschlechtergerechtigkeit, Medienpädagogik, Esskultur, Freiräume zur individuellen Verfügung sowie den unterschiedlichen Bedürfnissen wie Ruhe und Entspannung, Bewegung oder Spiel geschaffen werden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport und Presse und Kommunikation 2021, S. 4).⁵⁷

⁵⁷ Das Video *Stark fürs Leben - wir an der Grundschule Bauhausplatz* zeigt das Lernen in unterschiedlichen Formen (Stark fürs Leben - wir an der Grundschule Bauhausplatz 2019).

Prozessbegleitung für die Münchner Modellstandorte

Ergänzend zu den genannten strukturellen Maßnahmen wird eine *externe Prozessbegleitung* als zusätzliches fachliches Angebot von der Stadt München an jedem Modellstandort der Kooperativen Ganztagsbildung während der Implementierung finanziert (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 17).

Das Leistungsportfolio dieser externen Prozessbegleitung setzt sich aus folgenden vier Komponenten zusammen: Zunächst wird jeder Standort durch eine verbindliche externe Prozessbegleitung bei den zu initiiierenden Entwicklungsprozessen unter Einbezug aller Betroffenen am Standort unterstützt. Darüber hinaus besteht für Modellstandorte die Option, drei weitere Formate (Struktur-, Inhalts- und Beratungsformate) in Anspruch zu nehmen. Zu den möglichen optionalen Formaten zählen beispielsweise pädagogische Fachtage für alle pädagogisch Tätigen zu Themen wie Konzept der Kooperativen Ganztagsbildung, Überblick über formale Kriterien und pädagogische Handlungsfelder zu offenen Arbeitsformen sowie Beratungsformate wie Supervision, Coaching, kollegiale Beratung oder Mediation (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018b, S. 5 f.).

Dazu wurde ein themenspezifisch differenzierter Pool an externen Prozessbegleitungen aufgebaut und entsprechende Qualitätskriterien und Qualitätsstandards konzipiert. Die Betreuung und Schulung der externen Prozessbegleitungen erfolgt in Koordination der Stadt München. Zu den Aufgaben der Koordinierungsstelle gehören u. a. die Abstimmung mit den Schulleitungen sowie den Leitungen der Kindertageseinrichtungen in städtischer, freier und sonstiger Trägerschaft, die Auswahl der Prozessbegleitungen, das Vertragswesen, die Organisation und Moderation der jeweiligen Kick-off-Veranstaltungen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2018b, S. 5 f.).

Wissenschaftliche Begleitung

Bereits während der Entwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung wurde eine wissenschaftliche Begleitung vorgesehen. Das Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) wurde in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) vom Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (StMAS) und vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK) mit der bayernweiten Evaluation des Modellprojekts im Hinblick auf die Umsetzung der Kooperation, Gelingensbedingungen und Herausforderungen beauftragt (Rudolph-Albert et al. 2021; Wildgruber et al. 2023).⁵⁸

⁵⁸ Gegenstand der landesweiten Evaluation mit dem Titel *Evaluation des Modellversuchs*

Des Weiteren beauftragte die Stadt München das Deutsche Jugendinstitut (DJI) mit einer wissenschaftlichen Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung in München (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2021b). Gegenstand der Untersuchung waren Münchner Modellstandorte in städtischer, freigemeinnütziger oder sonstiger Trägerschaft (DJI) (Dubois und Hans 2022; Dubois et al. 2024).⁵⁹

Die *Evaluation der Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung* (2023) des Staatsinstituts für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP) und des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) zeigt, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe optimiert werden kann. Ausbaufähig ist die bestehende Kooperation insbesondere hinsichtlich räumlicher Mehrfachnutzung, inhaltlich-konzeptioneller Zusammenarbeit sowie der Kommunikationsstruktur. Die Evaluierung des pädagogischen Konzeptentwicklungsprozesses zeigt in erster Linie einen Bedarf an verstärkter Zusammenarbeit, da eine erkennbare Trennung der beiden Säulen Grundschule und Kinder- und Jugendhilfe besteht. Den Evaluationsergebnissen zufolge ist es daher von großer Bedeutung, dass alle Beteiligten, einschließlich Lehrer:innen und Pädagog:innen, die Möglichkeit haben, an Fortbildungen teilzunehmen, um sich mit den neuesten pädagogischen Methoden und Technologien auseinanderzusetzen. Zudem bestehen offenbar unterschiedliche Auffassungen zwischen den beiden Bereichen hinsichtlich der Frage, ob und inwieweit eine partnerschaftliche Zusammenarbeit (Kooperation auf Augenhöhe) stattfindet. So bewertete ein größerer Teil der Lehrkräfte die Kooperation als gleichberechtigt, während die Jugendhilfe diesen Faktor am schlechtesten einstuft. Zugleich sei es von Bedeutung, auch Macht- und Hierarchieverhältnisse zu thematisieren und zu bearbeiten (Wildgruber et al. 2023). Obgleich sich im Verlauf der Forschung ein grundlegendes Machtgefälle im System identifizieren lässt, könnte ein reflektierter und kritischer Umgang mit administrativen und politischen Strukturen in der Kooperativen Ganztagsbildung den Weg zu mehr Teilhabe und Zusammenarbeit auf

Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung waren 19 Modelleinrichtungen, die bis zum Schuljahr 2020/21 mit der Umsetzung der Kombimodelle, in der Praxis zumeist „Kooperative Ganztagsbildung (KoGa)“ genannt, begonnen hatten. Bei dem Kombimodell kooperieren Schule und Kinder- und Jugendhilfe, wobei sie gemeinsam für die ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung von Grundschulkindern verantwortlich sind. Die COVID-19-Pandemie führte im Evaluationsverlauf zu einer Zweiteilung des Erhebungszeitraums (Wildgruber et al. 2023; Rudolph-Albert et al. 2021).

⁵⁹ Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung der Münchner Modellstandorte der Kooperativen Ganztagsbildung durch das DJI standen folgende Fragen: Wie wird das Ganztagsangebot gestaltet? Wie konkretisiert sich die Verantwortungsgemeinschaft von Jugendhilfe und Schule? Welche sozialräumlichen und institutionellen Effekte hat das Angebot der Kooperativen Ganztagsbildung? (Dubois und Hans o. J.; Dubois et al. 2024). Es stellt sich die Frage, ob mit dem Modellprojekt über die Kooperation hinaus ein neuer hybrider Sozialisationsort entsteht (Lüders 2020).

allen Ebenen erleichtern, insbesondere auf ämterbezogenen und hierarchischen Ebenen (Sagebiel und Pankofer 2015, S. 44 ff.).

Die *DJI-Studie* gelangt zu vergleichbaren Schlussfolgerungen und bestätigt somit eine Reihe von Ergebnissen der *Evaluation der Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung*. Es wird dargelegt, dass Reibungsverluste auftreten, wenn die Kommunikation von Aufgaben und Funktionen unzureichend ist. Darüber hinaus resultieren Rollenunklarheiten und es werden stärker Abgrenzungen wahrgenommen als Kooperationen (Dubois et al. 2024, S. 9).

In diesem Zusammenhang sind insbesondere die folgenden Aspekte hervorzuheben:

- Es besteht die Notwendigkeit, im Rahmen der administrativen Steuerung Maßnahmen zu ergreifen (Dubois et al. 2024, S. 78 ff.; Wildgruber et al. 2023, S. 27 ff.).
- Die Entwicklung von Steuerungsmodellen für das Modellprojekt wurde bisher noch nicht abgeschlossen. Die externe Prozessbegleitung kann jedoch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines gemeinsamen Steuerungsmodells leisten (Dubois et al. 2024, S. 9; Wildgruber et al. 2023, S. 110).
- An knapp einem Drittel der bayerischen Standorte der Kooperativen Ganztagsbildung zeigt sich eine unzureichende konzeptionelle und inhaltliche Zusammenarbeit der beiden Kooperationspartner (Wildgruber et al. 2023, S. 105).
- Bei den Rückzugsmöglichkeiten für Kinder besteht vielerorts noch Handlungsbedarf. Es wird empfohlen, Ruhezeiten mit entsprechenden Entspannungsangeboten einzurichten (Wildgruber et al. 2023, S. 111; Dubois et al. 2024, S. 157). Bei der Gestaltung der kindgerechten Räume sei darauf zu achten, dass die Präferenzen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden. Insbesondere wäre es wichtig, dass verschiedenen emotionalen Reaktionen Raum gegeben wird. Die Nutzung der pädagogischen Räume könne noch optimiert werden (Wildgruber et al. 2023, S. 105).
- Die Kooperation in den Lernhäusern manifestiert sich in einer strukturellen Zusammenarbeit, die sich auf die Verbindung der beiden Teilbereiche Schule und Kinder- und Jugendhilfe beschränkt. Das gemeinsame Handeln ist in diesem Kontext ein selteneres Phänomen (Dubois et al. 2024, S. 29).
- Ebenso stellen gute personelle Rahmenbedingungen eine wesentliche Voraussetzung für eine hohe Bildungsqualität dar (Wildgruber et al. 2023, S. 105). Es zeigt sich ein bedeutender Unterschied zwischen Schule und

Kinder- und Jugendhilfe. Während in der Schule freie Stellen durch Zuweisung besetzt werden, erfolgt in der Kindertageseinrichtung eine Auswahl des Personals anhand der Eignung für die zugrunde liegende Leitidee. Zudem sehen sich zahlreiche Schulleitungen nicht in der Verantwortung, die Leitidee der Kooperativen Ganztagsbildung im Lehrpersonalteam zu verankern (Dubois et al. 2024, S. 72 f.).

Im Rahmen der Analyse des komplexen Gefüges der Kooperativen Ganztagsbildung wurden weitere Kooperationen, wie beispielsweise mit der Schulsozialarbeit, untersucht. Teilweise sind das Kinder- und Jugendhilfeangebot, die Kindertageseinrichtung und die Schulsozialarbeit bei einem Träger angesiedelt. Dabei wurde festgestellt, dass sich die Schulsozialarbeit nicht zwangsläufig als Teil der Kooperativen Ganztagsbildung versteht, sondern sich vielmehr zwischen Schule und Kindertageseinrichtung positioniert (Dubois et al. 2024, S. 89 ff.).

In diesem Kapitel wurde dargestellt, dass die Modellverantwortlichen der Kooperativen Ganztagsbildung neue Rahmenbedingungen etabliert haben, um pädagogische Freiräume zu generieren und Bildung in gemeinsamer Verantwortung zu gestalten. In Anbetracht dessen erscheint es relevant, die Kooperative Ganztagsbildung in München einer detaillierteren Analyse zu unterziehen. Dazu soll im Folgenden der *Capabilities Approach* als methodisches Instrument dienen, um die Möglichkeiten, Grenzen, Qualität und Wirkungen der Kooperation näher zu beleuchten.

5 Die Analyse: Kooperative Ganztagsbildung aus der Perspektive des Befähigungsansatzes

Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine detaillierte Untersuchung der Kooperativen Ganztagsbildung in München unter Berücksichtigung des theoretischen Konzepts der Befähigung von Martha C. Nussbaum. Die Darstellung der Kooperativen Ganztagsbildung geschieht anhand der Begrifflichkeiten des Befähigungsansatzes (Kapitel 5.1). Darauf aufbauend wird eine Analyse der Kooperativen Ganztagsbildung mit Hilfe des Befähigungsansatzes vorgenommen (Kapitel 5.2). Abschließend werden die Potenziale der Kooperativen Ganztagsbildung in München sowie die über den Modellversuch hinausgehenden Potenziale aus der Perspektive des Befähigungsansatzes anhand der zehn Grundfähigkeiten aufgezeigt (Kapitel 5.3).

5.1 Darstellung der Kooperativen Ganztagsbildung anhand der Begrifflichkeiten des Befähigungsansatzes

Die in Kapitel 3.2.1 dargestellten zehn Grundfähigkeiten bilden die zentrale Grundlage der strukturierten Konstruktion eines *guten Lebens* nach Martha C. Nussbaum. Im Folgenden werden diese in den Kontext der Münchner Kooperativen Ganztagsbildung gestellt, die sich als Verantwortungsgemeinschaft zwischen staatlicher Grundschule und kommunaler Kinder- und Jugendhilfe versteht. Darüber hinaus werden die Rahmenbedingungen erörtert, die im Kontext der Münchner Kooperativen Ganztagsbildung geschaffen wurden.

Dies erscheint zielführend, da durch den theoriegeleiteten Befähigungsansatz und seine Strukturierung nicht nur der reine Kompetenzerwerb der Kinder im schulischen Kontext erfasst wird, sondern vielmehr auch der Prozess der Befähigung und die Kriterien für diesen Prozess sowie die dafür notwendigen Rahmenbedingungen. Letztlich geht es um das gesamte Umfeld, das die Befähigung des Kindes ermöglichen soll.

5.1.1 Leben

Jede Person ist im Sinne des *Capabilities Approach* zu befähigen, eine angemessene Lebensspanne zu erreichen und ein lebenswertes Leben zu führen. Dazu bedarf es einer tragfähigen politischen Ordnung und eines entsprechenden gesellschaftlichen Rahmens (Nussbaum 2015, S. 41, 2014, S. 200). Die Grundlagen für ein *gutes Leben* werden im Kindesalter gelegt. Insbesondere Familie, Schule und Kindertageseinrichtungen müssen für eine gesunde Entwicklung der Kinder sorgen und ihre Entfaltung ermöglichen. Ein Leben mit einer angemessenen

Lebensspanne wird indirekt durch den Sozialstaat⁶⁰ gewährleistet. Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung erfolgt eine Verknüpfung des Bildungssystems mit der staatlichen Wohlfahrt, wodurch neue Möglichkeiten durch die Verzahnung der Kinder- und Jugendhilfe mit der Grundschule entstehen. Für die jungen Menschen soll ein gemeinsamer Lebensraum geschaffen werden, in dem sie in Vielfalt zusammenkommen, miteinander leben, sich bilden und entwickeln können.

Die Befähigung zum Leben und der Schutz des Lebens in der Bildungseinrichtung erstrecken sich nicht ausschließlich auf die verbrachte Zeit in der Einrichtung, sondern darüber hinaus auf das Leben generell. Die nachfolgend in der Kooperativen Ganztagsbildung dargelegten bestehenden Regelungen und Gesetze könnten einen Beitrag dazu leisten, das Bewusstsein für die Bedeutung des Lebens zu schärfen und eine grundlegende Sensibilisierung für das weitere Leben zu erreichen.

Für ein Leben mit einer angemessenen Lebensspanne ist eine grundlegende Sicherheit zu gewährleisten. In Deutschland sind Sicherheitsbestimmungen, Schutzkonzepte und (sexual)pädagogische Konzepte für Kindertageseinrichtungen gesetzlich vorgeschrieben⁶¹ und in entsprechenden Curricula bzw. den Bildungsplänen der Länder verankert. Die Empfehlungen dienen den Einrichtungen als Orientierungshilfe, um ggf. Analysen und strukturelle Veränderungen vorzunehmen. Darüber hinaus wird den Einrichtungen ermöglicht, ihre Haltung und Organisationskultur regelmäßig zu reflektieren, um Prävention entsprechend zu planen und umzusetzen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.; LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017; Bayerische Staatskanzlei vom 11.12.2002 Az.: III/1-S4361-6/101 826, berichtigt am 06.02.2003; Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (DGUV)).

Um die Sicherheit der Kinder und des Personals in den Bildungseinrichtungen zu gewährleisten, werden die Sicherheitsvorschriften ständig aktualisiert. Dazu gehören u. a. Vorschriften zum Brandschutz, zum Umgang mit Gefahrenstoffen und deren Entsorgung (zum Beispiel Reinigungsmittel, Klebstoffe und Farben)⁶², zum Umgang mit technischen Geräten (zum Beispiel Holzverarbeitungs-

⁶⁰ Der Sozialstaat ermöglicht dies im weiteren Sinne. Denn eine sozialstaatliche Wohlfahrt, die u. a. soziale Sicherheit, gezielte Förderung und eine gute Lebensqualität durch Sozialleistungen und Gesundheitsversorgung umfasst, ist unabdingbar für soziale Gerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit und letztlich für ein *gutes Leben*.

⁶¹ Die gesetzlichen Grundlagen für die Kinder- und Jugendhilfe sind u. a. in den Paragraphen 8a (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) und 8b des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) festgehalten.

⁶² Die zehn Grundfähigkeiten lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen. So hat zum Beispiel der Umgang mit Lebewesen und den von ihnen ausgehenden Gefahren (u. a. Tiere, Pflanzen, Pilze) zwar Bezüge zur Fähigkeit *Leben*. Dies wird jedoch hier der Fähigkeit *Verbun-*

und Sportgeräte), zum Arbeitsschutz sowie zu Schließanlagen, Lärm- und Fallschutz. Diese gelten für Innen- und Außenräume, einschließlich Sonnenschutz, Belüftung und gesundes Arbeiten mit digitalen Medien. Das Personal wird regelmäßig in Erster Hilfe, Notfallmaßnahmen, Gefährdungsbeurteilungen und Schutzkonzepten geschult. Darüber hinaus wird eine Präventionskultur angestrebt (Kultusministerkonferenz, KMK Stand: 2023; Kommunale Unfallversicherung Bayern Bayerische Landesunfallkasse (KUVB) Stand: 2023; Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung). Im Rahmen der Verkehrserziehung werden Kinder befähigt, sich sicher, selbstverantwortlich und altersgerecht im Verkehr zu bewegen. Die Unfallprävention ist dabei ein wichtiger Bestandteil der Verkehrs- und Bewegungserziehung. Kinder lernen im Spiel und im Unterricht, Situationen und Gefahren einzuschätzen und mit einem vorhandenen Restrisiko umzugehen, zum Beispiel beim Klettern (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 37; Bayern und Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006, S. 381 f.).

Die Kooperative Ganztagsbildung im Münchner Modell entspricht den altersgemäßen Bedürfnissen von Kindern im Alter von 5 bis 12 Jahren für eine gesunde, soziale, körperliche, geistige, seelische und emotionale Entwicklung durch ein entsprechendes Zusammenwirken von Angeboten der Bewegung, der Prävention und des Schutzes. Um dem Ansatz der Befähigung gerecht zu werden, werden die verschiedenen verbindlichen Angebote, die sich an den Bedürfnissen und Bedarfen der Kinder orientieren, verbindlich vorgegeben (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 17 ff.).⁶³

5.1.2 Körperliche Gesundheit

Nach Nussbaum ist jeder Mensch in die Lage zu versetzen, sich einer guten Gesundheit (einschließlich der reproduktiven Gesundheit) zu erfreuen, sich ausreichend zu ernähren und angemessen zu wohnen (Nussbaum 2015, S. 41, 2014, S. 200). Das beinhaltet u. a., dass der Staat verpflichtet ist, adäquaten Wohnraum, (Kenntnisse über) eine ausgewogene Ernährung und ausreichende Bewegungsmöglichkeiten in Bildungseinrichtungen bereitzustellen sowie Kindern und gegebenenfalls ihren Eltern grundlegende Kenntnisse aus den Gesundheitswissenschaften zu vermitteln.

denheit mit der Umwelt zugeordnet.

⁶³ Die Rahmenkonzeption für die Kooperative Ganztagsbildung nimmt explizit Bezug auf die fachlichen Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in bayerischen Horten. Hier wird die Berücksichtigung der Grundbedürfnisse, wie Angenommensein, Geborgenheit, Zuneigung durch andere, Schutz vor Gefahren, Respekt des Kindes, gesunde Ernährungsweise, aufgeführt. Zu den pädagogischen Aufgaben gehören kompetente Prozessbegleitung der kindlichen Entwicklung und Förderung der Schlüsselkompetenzen, d. h. neben den personellen und sozialen Kompetenzen auch die Wissens- und Lernkompetenz (Zentrum Bayern Familie und Soziales 2003).

Der Schutz vor Umwelteinflüssen wie Hitze oder Kälte soll durch die oben genannten sicherheitstechnischen Vorschriften gewährleistet werden. Die Landeshauptstadt München sieht sich als Großstadt mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert im Hinblick auf den Schutz und die Sicherheit ihrer Bevölkerung. Dabei sind insbesondere die Prävention und Intervention im Falle von Risiken von zentraler Bedeutung. So weist München im deutschlandweiten Vergleich teilweise hohe Werte der Stickstoffdioxid- oder Feinstaubbelastung auf (Umweltbundesamt 2024), welche u. a. zu Einschränkungen im Straßenverkehr führen (Efferm und Schubert 2024). Zudem wurden nach Inkrafttreten des Strahlenschutzgesetzes (31.12.2018) im Hinblick auf mögliche Radonbelastungen die entsprechenden städtischen Behörden vorsorglich darauf hingewiesen, dass bei städtischen Neubauvorhaben eine entsprechende bauliche Vorsorge getroffen werden sollte (Landeshauptstadt München, Referat für Gesundheit und Umwelt 2018).⁶⁴

Gemäß § 26 SGB V sind Gesundheitsuntersuchungen für Kinder und Jugendliche als Leistungen der Gesetzlichen Krankenversicherung festgelegt. Diese dienen der Früherkennung von Krankheiten sowie der Überprüfung der körperlichen, geistigen und psycho-sozialen Entwicklung. So stellt beispielsweise die für alle Kinder im Vorschulalter vorgesehene Schuleingangsuntersuchung eine bedeutende Maßnahme dar, mittels derer neben der Feststellung der Schulfähigkeit auch etwaige weitere Förderbedarfe oder gesundheitliche Beeinträchtigungen der Kinder frühzeitig identifiziert werden können.⁶⁵

Die Mittagsverpflegung stellt in der Kooperativen Ganztagsbildung einen essenziellen Bestandteil der gemeinsamen Ernährungskultur dar. Die Verantwortung für die Sicherstellung der Mittagsverpflegung sowie die Einhaltung spezifischer Qualitätsstandards obliegt dem Träger der Kinder- und Jugendhilfe. Dieser ist für die Einhaltung spezifischer Qualitätsstandards verantwortlich. Des Weiteren wird Wert auf die Tischkultur sowie die Partizipation der Kinder gelegt (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 27). Die Verpflegung findet in der Gemeinschaft mit den Kindern und Erwachsenen statt und wird als sozialer Prozess verstanden, der durch pädagogische Angebote, beispielsweise im

⁶⁴ Die Stadt München hat ein Forschungsprojekt zu Radon in Schulen initiiert und im Rahmen dessen in 27 Schulen mit Aufenthaltsräumen im Erd- und Kellergeschoss untersucht. Die Auswertung der Messwerte ergab eine Überschreitung des Referenzwertes (im Keller) in knapp zwei Prozent der Fälle (Wittmer o. J., S. 2 und 5; siehe auch; Bayerisches Landesamt für Umwelt 2020).

⁶⁵ In München wird hierzu bereits die sogenannte vorgezogene Schuleingangsuntersuchung praktiziert, welche vorsieht, alle Kinder bereits ab dem vierten Lebensjahr durch das Münchner Gesundheitsamt einzuladen, um möglichst frühzeitig gezielte Fördermaßnahmen vor dem Schuleintritt planen zu können (Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stadtjugendamt o. J.; Landeshauptstadt München 2024c).

Bereich der Ernährungsbildung, ergänzt wird (Caritasverband der Erzdiözese München und Freising e.V. 2021, S. 12).

Neben der Mittagsverpflegung in der Verantwortung des Kinder- und Jugendhilfeträgers wird an einigen Münchner Standorten das mitgebrachte Pausenbrot als Zwischenmahlzeit um gesundheitsbewusste Angebote ergänzt, zum Beispiel durch das bayerische Schulfruchtprogramm⁶⁶ (Grundschule an der Gustl-Bayrhammer-Str. 21). Es ist jedoch anzumerken, dass nicht alle Modellstandorte in dieses Programm integriert sind. Im Rahmen einer *Gesunden Woche* (Fellner b) bzw. *Gesunden Schule* (Grundschule Ravensburger Ring 37) wird an mehreren Standorten der Kooperativen Ganztagsbildung in München ein vielfältiges Programm angeboten. Teilweise besteht ergänzend ein Frühstück, beispielsweise durch den *Verein brotZeit e. V.*⁶⁷ (brotZeit e.V.; Fellner a).

Vielfältige und selbstbestimmte Bewegung und Sport sind für Kinder ein wesentliches Grundbedürfnis. Im pädagogischen Alltag wird ein Wechsel von Bewegung und Ruhe, Anspannung und Entspannung ermöglicht, um wertvolle Körpererfahrungen zu sammeln (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 118 ff.; Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 17 ff.). Die Förderung von Selbstwahrnehmung und -regulierung stellt einen wichtigen Aspekt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern dar. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, klare Grenzen zu setzen und gleichzeitig Freiräume zu schaffen, damit jedes Kind in der Lage ist, sich selbst zu spüren und seine individuellen Bedürfnisse zu erkennen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 18). Im Sinne dieser Fähigkeit sollten die Kinder über die Zeit in der Bildungseinrichtung hinaus für ihr weiteres Leben grundlegend sensibilisiert werden.

5.1.3 Körperliche Unversehrtheit

Um ein menschenwürdiges Leben zu führen ist es im Sinne des *Capabilities Approach* erforderlich, jede Person in die Lage zu versetzen, sich vor Gewalt und sexualisierten Übergriffen zu schützen sowie sexuelle Befriedigung zu erlangen und persönliche Mobilität (sich frei zu bewegen) zu erreichen. Um Kinder in die

⁶⁶ Bildungseinrichtungen für Kinder ab dem 3. Lebensjahr und für Schüler:innen bis zur 4. Jahrgangsstufe können kostenlos Obst, Gemüse, Milch und Milchprodukte über das EU-Schulprogramm beziehen, das aus Landes- und EU-Mitteln finanziert wird (Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten 2024).

⁶⁷ Das Projekt *brotZeit e. V.* wurde im Jahr 2009 von der Schauspielerin Uschi Glas initiiert und unterstützt mittlerweile an nahezu 450 Schulstandorten in ganz Deutschland, darunter auch über dreißigmal in München, insbesondere Grundschulen. So auch an mehreren Modellstandorten der Kooperativen Ganztagsbildung. Denn jedes fünfte Kind kommt hungrig in die Schule, ohne gefrühstückt oder eine Pausenmahlzeit dabei zu haben. An den Projekt-Schulen wird den Schüler:innen täglich ein ausgewogenes Frühstück bereitgestellt. Bis Januar 2025 wurden nahezu 18,2 Millionen Frühstücke verteilt (brotZeit e. V. Stand 2025).

Lage zu versetzen, sich zum Beispiel vor gewalttätigen Übergriffen zu schützen oder ihre Bedürfnisse zu artikulieren, ist die Schaffung eines Umfelds erforderlich, das sie dazu befähigt (Nussbaum 2015, S. 41). Die körperliche Unversehrtheit umfasst verschiedene Fähigkeiten (Nathschläger 2014, S. 88).

Die zentrale staatliche Grundlage zur Sicherstellung der körperlichen Unversehrtheit bildet der Artikel 2 Absatz 2 des Grundgesetzes, in dem Folgendes festgelegt ist: „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit.“ In Konsequenz obliegt es dem Staat sowie der Gesellschaft, ein Umfeld zu kreieren, in dem die Fähigkeit zur freien und sicheren Bewegung, zum Schutz vor jeglicher Form von Gewalt und (sexualisierten) Übergriffen sowie zur sexuellen Selbstbestimmung gewährleistet ist. Die Sicherstellung entsprechender Unfallverhütung, effektiver Sicherheitsvorschriften sowie die Schulung des Personals in Bezug auf Schutzkonzepte und Erste Hilfe (vgl. Kapitel 5.2.1) stellt auch für diese *capabilities* einen wesentlichen Faktor dar.

Im Folgenden wird insbesondere auf das Erleben von Gefühlen, die Vermeidung von unnötigem Schmerz und die Erfahrung von freudvollen Erlebnissen im Alter von 5 bis 12 Jahren eingegangen.

Sowohl in der Schule als auch in der Kindertageseinrichtung, beides zentrale Bildungsorte der kindlichen Sozialisation, ist der Kinderschutz mit dem Schwerpunkt der internen Gefährdungsprävention in einrichtungs- bzw. trägerspezifischen Schutzkonzepten und entsprechenden Handreichungen vor Ort zu verankern. Unterstützend werden von staatlicher Seite dazu verschiedene Muster und Empfehlungen zur Verfügung gestellt (vgl. Kapitel 5.2.2).

Gemäß dem Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) sowie dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) besteht bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung⁶⁸ oder -schädigung die Verpflichtung für Schule und Kindertageseinrichtung, das Jugendamt sowie weitere zuständige Stellen zu informieren. Zudem ist jede Kindertageseinrichtung gemäß § 45 Abs. 2 Satz 2 Nr. 4 SGB VIII dazu verpflichtet, ein Schutzkonzept zum Schutz der ihr anvertrauten Kinder und zur Prävention von Kindeswohlgefährdung zu implementieren. Die Schutzkonzepte dienen der Handlungsorientierung und -sicherheit und beinhalten Aspekte wie den professionellen Umgang des Personals mit seinem Erziehungsstil und dem Personalschlüssel sowie der räumlichen Situation, wie beispielsweise die Nutzung und Sicherung von einsehbaren und unsicheren Räumen.

Ebenso ist es erforderlich, dass das Personal für einen angemessenen Umgang mit Kindern sensibilisiert und geschult wird. Dies umfasst u. a. den professionellen Umgang mit Grenzüberschreitungen unter Kindern, Hinweisen auf Gewalt

⁶⁸ Die Definition der Kindeswohlgefährdung ist im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) § 1666 festgehalten, während der Schutzauftrag gemäß § 8a SGB VIII umzusetzen ist.

oder Vernachlässigung von Kindern in ihren Familien, einen professionellen Umgang mit Nähe und Distanz, eine transparente Fehlerkultur auch gegenüber Externen sowie den reflektierten Umgang mit Konflikten und Grenzverletzungen. Es obliegt den professionellen Kräften, einen einrichtungsbezogenen Notfallplan adäquat umzusetzen. Schule und Kinder- und Jugendhilfe stehen dabei in der Verantwortung, für eine entsprechende Kompetenzentwicklung zu sorgen (Leitfaden zur Sicherung des Schutzauftrags in Kindertageseinrichtungen 2021; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Arbeitsstab der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs; Kultusministerkonferenz, KMK). An den Münchner Modellstandorten der Kooperativen Ganztagsbildung in städtischer Trägerschaft regelt ein Verhaltenskodex den professionellen Umgang mit Nähe und Distanz (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2024).

Das pädagogische Rahmenkonzept der Kooperativen Ganztagsbildung in München beleuchtet darüber hinaus die Haltung und Organisationskultur sowie verschiedene pädagogische Schwerpunkte wie Partizipation, Gewaltprävention, Mobbingintervention, Freiräume zur individuellen Verfügung und Präventionsangebote für Kinder. Im Kontext des Kinderschutzes werden die rechtlichen Grundlagen aufgezeigt, die Haltung benannt und klare Verfahrensschritte erläutert (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 20 ff.). Kinder dürfen im Umgang mit ihrem eigenen Körper und dem Körper anderer Kinder altersgerechte Erfahrungen sammeln. Gleichzeitig soll das Gespür und die Akzeptanz für die Grenzen des Gegenübers vermittelt werden (Caritasverband der Erzdiözese München und Freising e.V. 2021, S. 20).

Am Modellstandort in der Gustl-Bayrhammer-Straße soll eine gesteigerte Identifikation der Kinder mit der Einrichtung erreicht werden, indem die Perspektive einer positiven Atmosphäre und eines konstruktiven Arbeitsklimas realisiert wird. Dies soll zu einer erfolgreichen Ganztagsbildung beitragen. Als wesentliche Faktoren werden in diesem Zusammenhang Wertevermittlung, Beziehungsgestaltung, gemeinsamer Lern- und Lebensraum sowie Projekte genannt. Die rapide Zunahme der Kinderzahl und die damit einhergehenden Herausforderungen werden häufig zum Anlass genommen, gemeinsame konzeptionelle Überlegungen anzustellen. Dabei soll grundsätzlich darauf geachtet werden, dass Gefühle von Kindern, kulturabhängig unterschiedlich erlebt werden können und konzeptionell entsprechend darauf eingegangen wird.⁶⁹ Ein umfangreiches Netzwerk an externen Bildungspartner:innen soll die Möglichkeit einer individuellen Unterstützung bieten. Neben der Jugendsozialarbeit und weiteren Angeboten,

⁶⁹ Gefühle wie Freude oder Schmerz sind wesentlich für die Fähigkeit *körperliche Unversehrtheit*. Dass zu Gefühlen nicht nur körperliche Reaktionen, sondern zum Beispiel auch Überzeugungen und Bewertungen gehören, wird in Kapitel 5.1.5 *Gefühle* näher behandelt.

die ebenfalls vom Ganztagskooperationspartner, hier dem Kreisjugendring München, getragen werden, umfasst das Angebotsspektrum u. a. einen Leseclub, Lesepatenschaften, „Schule für alle“, Schülerpatenprojekte vor Ort sowie zahlreiche weitere Bildungsk Kooperationen. Zu den Kooperationspartnern zählen beispielsweise die Kinder- und Jugendfarm, Pro Familia, die Stiftung Lesen, die Jugend- und Familienhilfe, die Bibliothek am Westkreuz, der Bezirksausschuss, der Förderverein, die Stiftung Kick ins Leben, Jugendbeamt:innen der Polizei Pasing (Grundschule an der Gustl-Bayrhammer-Str. 21).

5.1.4 Sinne, Vorstellungskraft, Denken

Eine weitere Befähigung nach Martha C. Nussbaum besteht darin, in die Lage versetzt zu werden, die eigenen Sinne und die Phantasie zu nutzen, zu denken und zu urteilen und dies in einer Art und Weise zu tun, die durch eine qualitätsvolle und bedürfnisgerechte Erziehung und ausreichende Bildung geprägt ist. Diese Befähigung steht in Korrelation mit einem entsprechenden Bildungssystem. Dazu gehören Lesen, Schreiben, mathematische Grundkenntnisse und eine naturwissenschaftliche Grundbildung. Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die Wahrnehmung mit den fünf Sinnen (Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen), das Erleben und Gestalten von geistig anregenden Werken und Ereignissen eigener Wahl, zum Beispiel in den Bereichen Religion, Literatur und Musik, bedeutet immer auch, die eigene Vorstellungskraft, Denk- und Urteilsfähigkeit einzusetzen und zu üben. Dies erfordert gesetzliche Rahmenbedingungen für Glaubens- und Meinungsfreiheit in künstlerischer und politischer Hinsicht. Es bedeutet auch, in einem geeigneten Umfeld wohlthuende und freudvolle Erfahrungen machen zu können und unnötiges Leid zu vermeiden (Nussbaum 2015, S. 41, 2014, S. 200 f.). Für solche Lern- und Bildungsprozesse muss Nussbaum zufolge der Staat ein ganzheitliches Bildungswesen mit den erforderlichen Ressourcen bereitstellen. Außerdem ist die gebotene (und gesetzlich vorgeschriebene), notwendige Freiheit zu gewährleisten, um diese Befähigung praktisch zu erproben (Nathschläger 2014, S. 98). Die Ermutigung und Ermöglichung von kindgerechten Settings sind von zentraler Bedeutung. Hierbei geht es beispielsweise um Sinneserfahrungen, Lernprozesse, kritisches Denken, Urteilen und reflektiertes Handeln. Dies ist zugleich die Legitimation für geisteswissenschaftliche Unterrichtsfächer wie Ethik, Religion, Musik, aber auch Kunst, Sprachen und Geschichte.

In der Bundesrepublik Deutschland werden die Grundrechte (Absätze 1–19 des Grundgesetzes) garantiert. Dazu gehören Freiheits- und Gleichheitsrechte, welche die Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2), die ungestörte Religionsausübung (Art. 4 Abs. 1 und 2), die Gewissensfreiheit (Art. 4), die staatliche Aufsicht über das gesamte Schulwesen (Art. 7) und somit das Grundrecht auf schulische Bildung sowie die Freiheit der Meinungsäußerung (Art. 18) umfassen. Die Kinder-

und Jugendhilfe findet ihre gesetzliche Grundlage im Sozialgesetzbuch – Achtes Buch – (SGB VIII). Dieses beinhaltet zudem die Bestimmungen für Kindertageseinrichtungen. Ihre Grundlage bildet die UN-Kinderrechtskonvention. Obgleich die Kinder- und Jugendhilfe nicht explizit zu den Grundrechten zählt, stellt sie ein essenzielles Instrument zur Realisierung und zum Schutz von Grundrechten der Kinder und Jugendlichen in Deutschland dar.

Gemäß Artikel 131 der Bayerischen Verfassung obliegt der Grundschule neben der Vermittlung von Wissen und Können auch die Aufgabe, zu einer Herzens- und Charakterbildung beizutragen. Zu den obersten Erziehungszielen zählen dabei die Ehrfurcht vor Gott, die Achtung religiöser Überzeugungen und Menschenrechte sowie die Unantastbarkeit der Menschenwürde. Darüber hinaus sind Selbstbeherrschung, Verantwortung gegenüber Mitmenschen, Natur und Umwelt sowie Hilfsbereitschaft wesentliche Elemente. Die Erziehungsgrundsätze basieren auf den Prinzipien der Demokratie, Heimatliebe und Völkerverständigung. Eine pluralistische Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass ihre Bürger:innen anderen Menschen mit Respekt begegnen und Freiheit, Menschenrechte und Frieden als wertvoll erachten. Deshalb sollen bereits in der Grundschule Selbstbeherrschung, Einfühlungsvermögen, Toleranz und Kompromissbereitschaft thematisiert und eingeübt werden. Darüber hinaus soll eine intensive Auseinandersetzung mit Kunst und Literatur erfolgen (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 38). Der LehrplanPlus für bayerische Grundschulen beinhaltet hierzu verbindlich den Erwerb kognitiver Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Mathematik sowie die Fächer Kunst, Musik, Sport, Werken und Gestalten, Religionslehre und Ethik (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017). Die Bildungsstandards definieren spezifische Ziele und Inhalte.

Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung sind das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), das Bayerische Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz (BayKiBiG) sowie dessen jeweilige Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG) verbindliche Grundlagen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport 2019a, Anlage 3, S. 4).

Die Kinder- und Jugendhilfe orientiert sich mit ihrem Angebot u. a. am Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales 2019; Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales und Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik 2010), an den Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit (AUTORINNENTEAM 2016)⁷⁰ sowie den Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in bayerischen Horten (Zentrum Bayern Familie und

⁷⁰ Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit beinhalten sowohl die Pädagogik im Elementar- als auch im Primarbereich (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 9).

Soziales 2003). Diese Anforderungen bedingen eine strukturierte, zielgerichtete und an den Bedürfnissen und der Lebenswelt der Kinder orientierte Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit. Bildungs- und Erziehungsprozesse sollten so gestaltet werden, dass sie die optimale Entwicklung aller Kinder fördern. Dies kann sich auf verschiedene Aspekte wie die Entwicklung der Sprache, des Sozialverhaltens, der Kognition und der Motorik beziehen.

Die pädagogische Rahmenkonzeption der Kooperativen Ganztagsbildung konkretisiert hierzu die Zusammenarbeit und die Gestaltung der pädagogischen Prozesse der beiden Ganztagskooperationspartner. Eine wesentliche Aufgabe besteht in der Sozialraumorientierung und Vernetzung, um Lernorte außerhalb der Kooperativen Ganztagsbildung zu etablieren. Durch die Umsetzung gezielter Projekte und Aktivitäten, welche sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Vorstellungskraft auf vielfältige Weise zu nutzen und selbstständig, kritisch und bewusst zu denken und zu handeln (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 19). Kreativität manifestiert sich in vielfältigen, phantasievollen Ausdrucksformen, die sich in der Motorik, Sprache, Musik oder Gestaltung äußern. Pädagogisch Tätige sollen Kinder dazu ermutigen, eigene Aktivitäten zu initiieren, kreative Lösungen zu entwickeln, sich künstlerisch auszudrücken, ihre Umwelt zu erforschen und musikalisch zu interagieren (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales 2019, S. 47 f.). Eine offene Lernumgebung soll dabei helfen, Phantasie und Vorstellungskraft zu entwickeln (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales 2019, S. 81 f.). Im Kontext von Beteiligungsprojekten soll zum Beispiel eine anregende Gestaltung des Gartens ermöglicht werden (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales 2019, S. 294 f.). Die Förderung der sinnlichen Wahrnehmung der Umwelt soll ein wesentlicher Aspekt der pädagogischen Arbeit mit Kindern sein (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 18). Dadurch sollen die Kinder befähigt werden, sich in ihrer Umwelt und in der Welt zu orientieren.

5.1.5 Gefühle

Im Sinne des *Capabilities Approach* sollte jeder Mensch von frühester Kindheit an befähigt werden, Vertrauen, Bindungen und Beziehungen zu Dingen und anderen Menschen aufzubauen und Liebe, Trauer, Sehnsucht, Fürsorge und Dankbarkeit zu empfinden (Nussbaum 2015, S. 41, 2014, S. 201). Die Persönlichkeitsentwicklung wird deshalb im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung prozesshaft und systematisch in einer kindgerechten liebevollen Umgebung begleitet.

Die Fähigkeit, zu vertrauen und Beziehungen aufzubauen und zu gestalten, unterstützt die Entstehung sozialer Beziehungen und hat einen Einfluss auf die Formen des menschlichen Zusammenlebens, die sich nachweislich auf die Entwick-

lung der Menschen auswirken (Nussbaum 2015, S. 41). Gefühle sind somit für die Entfaltung jedes Menschen unverzichtbar und haben einen sozialen und gesellschaftlichen Wert. Ebenso ist ein respektvoller Umgang miteinander entscheidend für die Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung. Es ist wichtig, einen Bezug zur realen Lebenswelt des Kindes herzustellen; der Lehrplan und die Lerninhalte sind jedoch oft nicht auf die Bedürfnisse, Gefühle und Interessen des Kindes abgestimmt. (Lebens-)Freude auszudrücken ist ein wesentliches Grundbedürfnis von Kindern, das sich oft in vielfältigen Bewegungsformen widerspiegelt.

Das Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Gefühle und deren Auswirkungen auf Prozesse zählen zu den grundlegenden Kompetenzen eines Kindes (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales 2019, S. 71 f.). Daher sollen in der Kooperativen Ganztagsbildung Projekte gefördert werden, die sich mit dem Umgang mit Gefühlen, ihren Ausdrucksformen sowie dem Sprechen über und dem Nachdenken über Gefühle befassen (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales 2019, S. 192 ff.). Deshalb sollen Kindern u. a. unterschiedliche Sozialräume und Sozialkontakte sowie verschiedene Gelegenheiten, Begegnungen und Gemeinschaften ermöglicht werden. Kinder sollen auf vielfältige Weise lernen, aus eigenem Antrieb, aus Interesse und Neugier, d. h. für sich allein, mit anderen und in der Gruppe. Dabei können sie die Perspektiven anderer einnehmen und akzeptieren. Im Rahmen dieser Lernprozesse sollten pädagogische Fachkräfte Einfühlungsvermögen, Wertschätzung, Achtsamkeit und Aufmerksamkeit zeigen sowie konstruktive Kritik üben, um Kinder zu unterstützen, Verantwortung für sich und ihr eigenes Handeln und für andere zu übernehmen. Die Entwicklung von Gefühlen, deren Wahrnehmung und Ausdruck sowie ein angemessener Umgang damit sollen dabei wesentliche Elemente sein. Darüber hinaus sollte es von großer Bedeutung sein, dass Kinder lernen, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen und Strategien der Selbstfürsorge anzuwenden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 16 ff.).

Die Stadt München hat den Anspruch, dass die Münchner Grundschulen kindgerecht konzipiert und baulich so gestaltet sind, dass sie den Anforderungen des ganztägigen Lernens und den vielfältigen Ansprüchen an schulische, außerschulische und freizeitpädagogische Angebote gerecht werden. Sie sollen attraktive, multifunktionale Lern- und Lebensräume bieten. Eine flexible Nutzung und Ausstattung der Räume soll eine deutliche Steigerung der Aufenthaltsqualität ermöglichen, die mit einer Vielzahl von pädagogischen Möglichkeiten einhergeht (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 25). Als Sachaufwandsträger stellt die Landeshauptstadt München die für eine individuelle, innovative und inklusive Gestaltung des pädagogischen Alltags erforderliche Ausstat-

tung zur Verfügung. In einer eigenen Broschüre (vgl. Kapitel 4.1) werden beispielsweise Vorschläge für die Einrichtung der entsprechenden Räumlichkeiten dargelegt (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport und Presse und Kommunikation 2021). Die Wahrnehmung und der Ausdruck von Emotionen sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation sollen ebenfalls wesentliche Bestandteile der pädagogischen Arbeit sein (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 118 ff.; Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 17 ff.).

5.1.6 Praktische Vernunft

Zum Wesen des Menschen gehört die Wahrnehmung, Beurteilung und Bewertung von Situationen sowie die Planung von Handlungen. Es geht darum, befähigt zu werden, eine Vorstellung vom Guten zu entwickeln und persönlich das eigene Leben planen und kritisch hinterfragen zu können. Im Sinne des *Capabilities Approach* ist dabei auch der Schutz der Gewissensfreiheit und Religionsausübung von wesentlicher Bedeutung (Nussbaum 2015, S. 42). Die Entfaltung der genannten Fähigkeit kann Nussbaum zufolge durch umfassende Erziehung und ganzheitliche Bildung durch den Staat und die Gesellschaft, insbesondere durch Eltern, Kindertageseinrichtungen und Schulen, ermöglicht werden. Kinder benötigen neben Ermutigung dazu ein unterstützendes und förderliches Lernumfeld, um Gelerntes zu hinterfragen und verschiedene Perspektiven einzunehmen. Es wird als wesentlich erachtet, dass Kinder die Möglichkeit erhalten, Entscheidungen über ihren eigenen Bildungsprozess zu treffen und ihre Interessen und Bedürfnisse in den pädagogischen Alltag wirksam einzubringen. Dazu ist es erforderlich, dass Kinder über ausreichend Zeit, Raum und Methoden verfügen, um eine eigene Meinung zu entwickeln, diese zu reflektieren und letztendlich entscheidungs- und handlungsfähig zu werden. Als wesentliche Voraussetzung hierfür wird die Fähigkeit gesehen, eine Vorstellung von einem *guten Leben* zu entwickeln und dieser Vorstellung zu folgen.

Die Gewährleistung der Gewissens- und Religionsfreiheit ist im deutschen Grundgesetz verankert. Die positive Religionsfreiheit bzw. das Recht auf Religionsausübung im öffentlichen Raum und damit auch in Bildungseinrichtungen sollte u. a. die Aspekte der Essensversorgung, Feiertagsregelungen und Feste mit religiöser Vielfalt berücksichtigen. Des Weiteren sollte konfessioneller Religionsunterricht sowie die Möglichkeit zum Gebet für unterschiedliche Religionen angeboten werden.

Das pädagogische Rahmenkonzept der Kooperativen Ganztagsbildung sieht vor, dass Kinder im Alter von ca. fünf bis zwölf Jahren in diesem begrenzten Lebensabschnitt durch eine angemessene Bildung, Erziehung und Betreuung gefördert werden. Dabei sollen die Kinder die Möglichkeit erhalten, eine konstruktive

Streit- und Diskussionskultur zu erleben und einzuüben. Dies kann sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule im Rahmen entsprechender Bildungsangebote geschehen. Die Kinder sollen dazu ermutigt werden, kritisch zu denken und sich eine eigene Meinung zu bilden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 29 f.), um als mündige Subjekte ermächtigt zu werden und aktiv am gesellschaftlichen politischen Leben partizipieren zu können.

Neben der Bedeutung sozialer Beziehungen und der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft wird Partizipation auch für die Entwicklung praktischer Vernunft als bedeutsam erachtet. Eine partizipative Lernkultur, die Mitdenken, Mitgestaltung und Mitentscheidung ermöglicht, sollte die Grundlage für Meinungsbildung und Demokratie bilden. Darüber hinaus soll ihr eine wesentliche Funktion bei der Übernahme von Verantwortung zukommen. Als praktische Umsetzungsbeispiele können Klassenrat, Kinderparlament, Projektarbeit, Gemeinschaftsaufgaben und Raumgestaltung genannt werden. Diese Maßnahmen sollen dazu dienen, die Einrichtung zu beleben, die Partizipation zu fördern und den Kindern erleb- baren Einfluss auf Entscheidungen und Prozesse zu geben. Ziel ist es, die Kinder zu befähigen, ihr Lernumfeld und ihre Bildung verantwortlich mitzugestalten (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 21; Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 21).

5.1.7 Zugehörigkeit

Gemäß Nussbaum bedeutet Zugehörigkeit, durch eine entsprechende Umwelt befähigt zu werden, sich als soziales Wesen zu verstehen, Teil einer Gruppe oder Gemeinschaft zu sein und sich kulturell eingebunden zu fühlen. Der Fokus liegt auf der Beteiligung an verschiedenen Interaktionen und der Ausrichtung des eigenen Lebens auf das Miteinander und Füreinander. Dabei werden soziale Kontakte, Empathie, Mitgefühl, Identifikation mit anderen sowie die Anerkennung anderer als elementare Aspekte betrachtet. Letzteres beinhaltet den Schutz vor Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Geschlecht, Religion, sexueller Orientierung usw., ein Gerechtigkeitsempfinden und die Pflege von Freundschaften. Dazu zählt auch, gegenüber anderen Personen offen zu sein, sie zu respektieren, ihre Perspektive nachvollziehen zu können und Interaktionen zuzulassen. Als essenziell erachtet werden auch der Schutz von Institutionen, die Zugehörigkeit schaffen sowie die Versammlungs- und Meinungsfreiheit (Nussbaum 2015, S. 42, 2014, S. 201). Letztere sind in Deutschland durch das Grundgesetz garantiert. Kinder benötigen für ihr Lernen in Bildungseinrichtungen einen geeigneten Rahmen, um ihr eigenes Lernen aktiv zu gestalten und an der Gemeinschaft teilzuhaben. Der Sozialstaat Deutschland ist Nussbaum zufolge daher verpflichtet, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, um soziales Miteinander einzuüben und soziale Kompetenzen zu ermöglichen. Dies impliziert die Bereitstellung der erforderlichen finanziellen Mittel, um allen Menschen die Möglichkeit

zu bieten, am komplexen, vielfältigen und inklusiven Zusammenleben in Familie, Kindertageseinrichtungen und Schule teilzuhaben und Gemeinschaft zu erleben. Das pädagogische und räumliche Lernhauskonzept der Landeshauptstadt München (vgl. Kapitel 4.1) zielt darauf ab, der Anonymität einer großen Schule⁷¹ entgegenzuwirken. Das Konzept der räumlichen Clusterbildung sieht einen überschaubaren, kleinen Schulbereich innerhalb der gesamten Schule vor (Seydel 2014, S. 4). Ein *Cluster* besteht idealerweise aus mehreren Klassenzimmern, Räumen für Ganztagsangebote, differenziertem Unterricht, einem Teamzimmer, Sanitärräumen sowie Lagermöglichkeiten. Die genannten Räumlichkeiten sind um eine *zentrale Mitte* herum angeordnet (Seydel 2014, 10 f.). Somit soll diese Raumsituation im Zusammenhang mit der flexiblen Klassenzimmernutzung günstige strukturelle Voraussetzungen für die Ganztagsbildung bieten. Die Mensa, eine Bibliothek sowie Fachräume u. a. für Musik, Naturwissenschaften und Sport sowie für die Verwaltung sind als zentrale Einheit platziert. Darüber hinaus sind Räume für Elterngespräche, eine Cafeteria für das Personal und ein Therapiebereich vorgesehen (Seydel 2014, S. 19).

Die Räumlichkeiten sollen Kindern die Möglichkeit eröffnen, durch verschiedene Erfahrungsräume und (Selbst-)Bildungsprozesse, ihre *basic capabilities* gut zu entwickeln und zu stärken. In diesem Zusammenhang könnte eine stärkere sozialräumliche Öffnung der Kooperativen Ganztagsbildung und die damit zum Ausdruck gebrachte Zugehörigkeit im Nahraum sowie die damit verbundenen Möglichkeiten für die Kinder von Nutzen sein.

5.1.8 Verbundenheit mit der Umwelt

Die universelle Fähigkeit *Verbundenheit mit der Umwelt* im Sinne des *Capabilities Approach* umfasst das *Befähigt werden*, in Verbundenheit mit Tieren, Pflanzen und der Natur zu leben, sie pfleglich zu behandeln und zu schützen (Nussbaum 2015, S. 42). In Konsequenz dessen ist die Bereitstellung vielfältiger Angebote zur Förderung dieser Befähigung, insbesondere in Bildungseinrichtungen, unerlässlich. Dies unterstützt, sich als Teil einer Gemeinschaft bzw. im Verhältnis zum Ganzen wahrzunehmen. Dazu gehören zum Beispiel auch ein entsprechendes Einfühlungsvermögen, eine unvoreingenommene Betrachtungsweise sowie die Vermittlung von Wissen und ein sensibler Umgang mit Pflanzen und Tieren. Die Verbundenheit mit anderen Arten und der Natur impliziert eine Wertschätzung für die Wechselbeziehung zwischen Menschen und Umwelt (Tiere, Pflanzen, Natur). Kinder sollen dazu ermutigt werden, sich aktiv eigene Ziele zu setzen und

⁷¹ Die Grundschule bzw. die Modellstandorte Kooperative Ganztagsbildung *Von-der-Pfordten-Straße* und *Bauhausplatz 9* verfügen über fünf Züge, was einer Anzahl von fünf mal vier Klassen entspricht. Die Grundschule am *Ravensburger Ring 37* und *Strehleranger 2-6* verfügen über sechs Züge. Des Weiteren befinden sich am *Strehleranger* eine dreizügige Mittelschule sowie ein Haus für Kinder (Schulbau und Kita-Bau o. J.).

Verantwortung für sich und andere Lebewesen zu übernehmen. Kontextbezogen soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, eigenständige Entscheidungen zu treffen und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Selbstregulation zu sammeln.

Die Kooperative Ganztagsbildung sollte konzeptionell sehr gute Voraussetzungen bieten, um bei Kindern die Grundlagen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu legen und sie zu nachhaltigem Denken und Handeln zu befähigen. Die Kinder sollen Wissen über Umweltthemen und deren komplexe Zusammenhänge sowie über die Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt erwerben. Darüber hinaus sollen sie sich mit Normen und Werten auseinandersetzen. Dies sollte die Kinder befähigen, ihre (vernetzte) Umwelt im Sinne des Globalen Lernens phantasievoll mitzugestalten und nachhaltiges Handeln zu fördern (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 34). Im Rahmen des Heimat- und Sachunterrichts sollen handlungsorientierte und unmittelbare Begegnungen mit Menschen, Tieren und Pflanzen vorgesehen werden, wobei auch außerschulische Lernorte einbezogen werden (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 80).

Insbesondere im selbstorganisierten Spiel, für das die pädagogisch Tätigen eine vorbereitete Umgebung schaffen, sollen die Kinder die Möglichkeit haben, die Welt zu entdecken und Antworten auf ihre Fragen zu finden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 22 ff.). Im Kontext einer gemeinsam entwickelten und praktizierten Ernährungskultur soll u. a. bewusstes Handeln, ökologische Wertschätzung und Balance, Ehrfurcht vor der Natur sowie Erhalt und Schutz der Umwelt und ihrer Ressourcen gefördert werden. Dies geschieht zum Beispiel durch die Pflege und das Ernten aus dem Einrichtungsgarten, Kenntnisvermittlung über regionale und saisonale Lebensmittel und deren Transportwege und den bewussten Umgang mit Energie (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 27). Im pädagogischen Alltag soll die Begegnung mit der Natur und die Entwicklung eines ökologischen Verantwortungsbewusstseins ermöglicht werden, wobei Umweltschutz und Umweltbewusstsein eine zentrale Rolle spielen (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales 2019, S. 281 ff.).

5.1.9 Spiel

Jede Person ist im Sinne des *Capabilities Approach* zu befähigen, zu lachen, zu spielen und sich an erholsamen Tätigkeiten und Freizeitaktivitäten zu erfreuen (Nussbaum 2015, S. 42, 2014, S. 201). Diese Fähigkeit steht in Wechselwirkung mit anderen Fähigkeiten wie zum Beispiel Zugehörigkeit und kulturelle Sitten und Gebräuche, Verbundenheit mit Tieren oder Pflanzen, körperliche Gesundheit oder Sinne, Vorstellungskraft und Denken sowie Gefühle. Dazu ist die Etab-

lierung eines multiperspektivischen Entwicklungsrahmens durch den Staat erforderlich, um sicherzustellen, dass alle entsprechend befähigt werden. In Konsequenz müssen Bildungs-, Kultur- und Sportangebote wie Bibliotheken, Vereine, Begegnungsstätten, Kindertageseinrichtungen, Schulen und Familien finanziell und strukturell so ausgestattet sein, dass ein barrierefreier Zugang gewährleistet ist.

Nussbaum folgend, wird von der Annahme ausgegangen, dass die ursprünglichste Form des kindlichen Ausdrucks das Spiel ist. Dieses stellt für Kinder eine essentielle Form des Lernens dar und bildet sich zunehmend zum systematischen Lernen heraus. Dadurch erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Umwelt auf spielerische Art und Weise. Das Spiel ist einerseits zweckfrei und andererseits verändert es den Realitätsbezug. Bildung basiert folglich auf Prozessen der sinnlichen Wahrnehmung, von Bewegung, Kommunikation und Spiel. Das Spiel wird als essentielle Form des Lernens bei Kindern verstanden, das sich zunehmend zum systematischen Lernen herausbildet. Kinder streben jedoch nicht nur nach Spiel, sondern auch nach ernsthaftem und authentischem Handeln. Pädagogisch Tätige in der Kooperativen Ganztagsbildung sind folglich gefordert, das spielerische Lernen zu fördern und zu unterstützen (Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales 2019, S. 19).

Der Gestaltung des Spiels und der Umgebung kommt in der Kooperativen Ganztagsbildung auch deshalb eine wesentliche Bedeutung zu, da es unterstützt, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Dies betrifft insbesondere die Aspekte Bewegung, Ruhe, Rückzug und Rollenspiele (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 23 ff.; Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport und Presse und Kommunikation 2021). Das Spiel wird zudem als grundlegende Basis für ein lebenslanges Lernen verstanden. Den Kindern soll deshalb der nötige Freiraum für selbstorganisiertes Spiel gegeben werden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 19). Die Fähigkeit, situationsgerechte Entscheidungen zu treffen, soll spielerisch gefördert werden (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017, S. 118 ff.; Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 17 ff.).

5.1.10 Kontrolle über die eigene Umwelt

Die zehnte zentrale Grundfähigkeit umfasst die Forderung nach grundlegenden politischen Rechten, wie etwa dem Wahlrecht, der Meinungs- und Versammlungsfreiheit, dem Recht auf Eigentum und Arbeit sowie dem Schutz der Privatsphäre. Dementsprechend unterteilt Nussbaum diese Grundfähigkeiten in politische und materielle (Nussbaum 2015, S. 42).

a. politisch

Im Sinne des *Capabilities Approach* beinhaltet der Anspruch, befähigt zu werden, das eigene Leben im sozialen Kontext führen zu können. Dazu gehören das Recht auf politische Einflussnahme und die Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen, der Schutz der Meinungs- und Versammlungsfreiheit sowie die Freiheit vor Eingriffen in besonders persönlichkeitsbestimmende Entscheidungen (Nussbaum 2015, S. 42). Der Staat hat durch verschiedene Prozesse dafür zu sorgen, dass diese Befähigung im Sinne des *Dazugehörens* zu einer Gesellschaft die Emanzipation und Ermächtigung des Individuums und die kollektive Handlungsfähigkeit ermöglicht. Er muss Grundrechte wie Meinungsfreiheit und Wahlrecht garantieren.

b. materiell

Nach Nussbaum umfasst diese Fähigkeit, in die Lage versetzt zu werden, die Kontrolle über die eigene materielle Umgebung (durch Eigentum) und das Leben im eigenen Kontext zu führen, die Freiheit der Versammlung und den Schutz vor staatlicher Willkür, das Recht auf (menschenwürdige) Arbeit und die Verfügung über das selbst Geschaffene (Nussbaum 2015, S. 42, 2014, S. 201 f.). In Konsequenz dessen obliegt es dem Staat, die erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen. Dies gilt insbesondere für relevante Normen, wie die Grundrechte, deren Garantie beispielsweise in einer Verfassung, wie dem Grundgesetz, verankert ist.

Nathschläger stellt fest, dass die zehnte Fähigkeit (a + b, politisch und materiell) keine Fähigkeit im eigentlichen Sinne ist. Es handelt sich seiner Ansicht nach hierbei um verschiedene Bedingungen, die für die Ausbildung der *combined capabilities* erforderlich sind. Betont wird die eigenständige Realisierung der materiellen Lebensbedingungen durch Arbeit und deren aktive Beeinflussung. Dieser Zugang zu Ressourcen, u. a. Bildung, Arbeit, Wohnen, ermöglicht die Befriedigung der Grundbedürfnisse und ein *gutes Leben* mit angemessener Lebensqualität (Nathschläger 2014, S. 142 ff.).

Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung sollen entsprechende pädagogische Angebote und Projekte bereitgestellt werden, welche sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren. Dies ermöglicht es den Kindern, selbstbestimmte und mitbestimmende Handlungsweisen zu entwickeln und somit eine umfassende Partizipation zu erfahren. Die Kinder sollen darin unterstützt werden, ihren Alltag und ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten und Werte auszubilden. Die Kinder sollen die Erkenntnis erlangen, dass ihre Meinung von Relevanz ist und sie Einfluss auf ihre Umwelt nehmen können. Sie sollen in Verantwortungsbewusstsein, Kompromissbereitschaft, Kritikfähigkeit und selbstbestimmtem Lernen gestärkt werden (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J., S. 19).

Die Kontrolle über das eigene Lebensumfeld ist aber vor allem die Möglichkeit, den Kreislauf der Armut zu durchbrechen (vgl. Kapitel 3). Darüber hinaus wäre eine Annäherung der Hohlstruktur der Sozialhilfe an die Pflichtstruktur der Schule von großer Bedeutung (vgl. Kapitel 2.3).

Nach der Darstellung der Kooperativen Ganztagsbildung anhand der Begrifflichkeiten des *Capabilities Approach* wird im folgenden Kapitel die Kooperative Ganztagsbildung unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit analysiert.

5.2 Analyse der Kooperativen Ganztagsbildung mit Hilfe des Befähigungsansatzes

In diesem Kapitel wird die Rolle und Bedeutung der Kinder- und Jugendhilfe, der Kindertageseinrichtungen sowie der Grundschule im Kontext der Kooperativen Ganztagsbildung unter Berücksichtigung des *Capabilities Approach* untersucht. Anschließend wird eine Überprüfung der Rahmenbedingungen der Kooperativen Ganztagsbildung nach dem gerechtigkeitstheoretischen Konzept von Martha C. Nussbaum vorgenommen, welches auf den zehn Grundfähigkeiten basiert. Entsprechend sind die nachfolgenden Ausführungen nach den zehn Grundfähigkeiten gegliedert.

Die Ausführungen beziehen sich (1) auf die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe und damit vornehmlich der Kindertageseinrichtungen, (2) auf die klassischen Bildungsaufgaben der Grundschule sowie (3) auf das Konzept der Kooperativen Ganztagsbildung. Im Fokus steht dabei die volle Entfaltung der Potenziale jedes Kindes. Darüber hinaus werden (4) die notwendigen Rahmenbedingungen für diese Potenzialentfaltung betrachtet und (5) im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit beleuchtet.

5.2.1 Leben

Damit ein Mensch nach Nussbaum eine angemessene Lebenserwartung erreichen und ein lebenswertes Leben führen kann, muss die Umwelt so gestaltet sein, dass sich der Mensch bestmöglich entfalten kann (Nussbaum 2015, S. 40 f.). Insbesondere die sozialstaatliche Wohlfahrt⁷² spielt eine wesentliche Rolle, um Lebensqualität mit ausreichenden Ressourcen und adäquaten Arrangements für die jeweilige Entwicklung eines Menschen zu gewährleisten. Dazu gehören materielle Dimensionen wie Einkommen, Vermögen und Konsum, vor allem aber auch Faktoren wie soziale Kontakte, Bildung und Gesundheit. In der zentralen

⁷² Kinder haben verschiedene Ausgangsbedingungen für ihr Leben. Diese haben erhebliche Auswirkungen auf ihre Gesundheit, ihre Bildung und ihre Zukunftschancen. Die Funktion der sozialstaatlichen Wohlfahrt besteht darin, dafür Sorge zu tragen, dass grundsätzlich alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft – die Voraussetzungen für ein angemessenes Maß an Lebenszeit erhalten (vgl. Kapitel 3.1.1).

Grundfähigkeit *Leben* konvergieren mehrere *capabilities*, die sich gegenseitig bedingen.

Wohlfahrt kann im Sinne Nussbaums als Maßstab für Lebensqualität dienen und zur Entwicklung von Verfahren zur Messung von Wohlbefinden (*well-being*), Lebensstandard und Lebensqualität (*standard of living*) herangezogen werden. Dabei ist zu beachten, dass die Handlungsorientierung zur Sicherung des Kindeswohls teilweise im Widerspruch zum Kindeswillen stehen kann (Oelkers und Schröder 2008, S. 143). Im achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) ist die Zuständigkeit für das Wohl von Kindern im Grundschulalter geregelt, einschließlich des Rechts auf Förderung ihrer Entwicklung und einer Förderung in Tageseinrichtungen. In diesem Kontext sind insbesondere die Gesundheitsvorsorge, einschließlich der Früherkennungsuntersuchungen im Kindesalter, sowie die Gesundheitserziehung, beispielsweise im Kontext der Suchtprävention, zu nennen. Des Weiteren umfasst die Fürsorge die Sicherung des Lebensunterhalts sowie die Gewährleistung der Wohnraumversorgung. Letzteres wird in Kapitel 5.2.2 näher ausgeführt.

Eine hohe Lebensqualität erfordert, dass Grundschulen nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch gesunde, soziale und zukunftsorientierte Entwicklungsräume schaffen. In dieser Hinsicht sollten sie Rahmenbedingungen schaffen, die die individuelle kindliche Entwicklung fördern, indem sie beispielsweise eine grundlegende Sensibilisierung für die eigene Entwicklung, das Lebensumfeld und die Gestaltung der eigenen Zukunft erwirken, die über die Schulzeit hinausreicht, und langfristige Chancen für ein erfülltes Leben mit einer angemessenen Zeitspanne optimieren.

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, soll im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung in diesem Kontext zum Beispiel die Verkehrs- und Bewegungserziehung von beiden Kooperationspartnern durchgeführt werden. Darüber hinaus soll grundsätzlich die Abwesenheit von Gefahren wie Unfällen, Hitze oder Kälte gewährleistet sein (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.; LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Ganztagsplatzgarantie der Kooperativen Ganztagsbildung kann insgesamt als substanzieller Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit betrachtet werden. Aus der Perspektive eines Kindes sollte die Zeit, die das Kind in einer Einrichtung verbringt, von allen Akteur:innen nicht mehr nur auf die Einrichtungszeit beschränkt werden, sondern als Lebenszeit betrachtet werden. Gerade dann, wenn zum Beispiel sozial benachteiligte Familien eine lange Betreuungszeit in der Kooperativen Ganztagsbildung in Anspruch nehmen, sollte die Zeit des Kindes in der Einrichtung durch die pädagogisch Tätigen besonders unterstützend und achtsam für das Kind gestaltet sein. Kinder aus sozial benachteiligten Familien verfügen oft über weniger Ressourcen. Deshalb wäre eine stärkere grundsätzliche

Sensibilisierung des Kindes für sein späteres eigenverantwortliches Leben und eine Bewusstseinsbildung für die existenzielle Bedeutung des Lebens besonders wichtig. Im Hinblick auf gleiche Lebenschancen betrifft dies indirekt – mit dem Hinweis auf die Interdependenz der *capabilities* – u. a. die Gesundheitsförderung (vgl. Kapitel 5.2.3), aber auch die soziale Sicherheit und Selbstbestimmung.

5.2.2 Körperliche Gesundheit

Jeder Mensch ist zu befähigen, sich guter Gesundheit (inklusive der reproduktiven Gesundheit) zu erfreuen, sich ausreichend zu ernähren und in einem gesunden und geschützten Umfeld zu wohnen. Dafür ist auch im Kooperativen Ganztags die entsprechende Umgebung zu schaffen (Nussbaum 2015, S. 41, 2014, S. 200).

Die Verantwortung für die Bereitstellung eines solchen Wohnraums obliegt nach Nussbaum zwar dem Staat, doch spielen auch die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe mit ihrem räumlichen Angebot eine wesentliche Rolle. Die Kooperative Ganztagsbildung trägt derzeit am jeweiligen Standort mit ihren Angeboten u. a. durch die Sicherstellung des Kindeswohls, den Schutz vor Witterungseinflüssen, den Umgang mit Hitze und Kälte und die Versorgung mit Mittagessen für alle Kinder hierzu bei. Hinzu kommen Verkehrserziehung, Bewegungs- und Sportangebote und alltagspraktische Lernerfahrungen durch das Einüben von Routinen wie Zähneputzen, Händewaschen, Ausruhen. Ein besonderer Fokus liegt auf der Förderung der positiven individuellen Entwicklung des Kindes, wobei Leistungsdruck vermieden und situations- und bedürfnisgerecht gearbeitet wird. Diesbezüglich werden auch einschneidende Ereignisse wie die Geburt eines Geschwisterkindes, Trennungs- und Scheidungserfahrungen oder Trauerfälle adäquat aufgegriffen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.; Wiesner et al. 2022).

Zu den klassischen Aufgaben der Grundschule gehören u. a. die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über Gesundheit, Sexualität, Ernährung, Sportunterricht und regelmäßige Pausen (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Kooperative Ganztagsbildung zielt durch ihre Arrangements über gemeinsame alltagspraktische Übungen sowie eine Rhythmisierung von Anspannung und Entspannung darauf ab, dies zu gewährleisten. Eine entsprechende, kindgerechte Raumgestaltung (vgl. hierzu die Ausführungen zum Lernhaus und zur innovativen Raumgestaltung in Kapitel 4.1) soll dazu beitragen. Die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Gefühle, zum Beispiel bedingt durch die genannten familiären Bewältigungsaufgaben, die für die Kinder häufig Stress bedeuten, sollen pädagogisch professionell berücksichtigt werden. Ebenso sollen dazu entsprechende schulische Lerninhalte vertieft werden, wodurch die soziale Teilhabe gefördert wird.

Das in Kapitel 4.1 dargestellte Verpflegungskonzept der Kooperativen Ganztagsbildung zeigt hingegen eine deutliche Benachteiligung von Kindern. Neben dem Mittagessen, das für alle Kinder angeboten wird, werden zum Beispiel das Schulfruchtprogramm, Zwischenmahlzeiten sowie ein Frühstück in den Ferien nicht für alle Kinder angeboten. Herkunftsbedingte Benachteiligungen in der Verpflegung werden somit nicht ausgeglichen. Diese Benachteiligungen sind nachweislich prägend und haben Auswirkungen auf den gesamten Lebens- und Gesundheitsverlauf.

5.2.3 Körperliche Unversehrtheit

Im Sinne Nussbaums stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen die Kooperative Ganztagsbildung derzeit schafft bzw. schaffen sollte, um jedem Menschen ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen und jedes Kind vor Gewalt und sexualisierten Übergriffen zu schützen, sexuelle Befriedigung zu erlangen und sich im Rahmen der kindlichen Möglichkeiten frei auszudrücken und zu bewegen (Nussbaum 2015, S. 40 f.).

Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe basieren auf einem Schutzkonzept gegen sexualisierte Gewalt sowie auf den Prinzipien der Partizipation, Prävention und Geschlechtergerechtigkeit. Es gibt etablierte Präventionsangebote, zum Beispiel gegen Mobbing, Gewalt, den angemessenen Umgang mit Medien sowie Aufklärung. Die pädagogisch Tätigen sind entsprechend geschult und sensibilisiert, gerade im Hinblick auf Früherkennung. Körpererfahrungen und Grenzerfahrungen sind ein natürlicher Bestandteil des pädagogischen Alltags. Notwendige Interventionen bei Vernachlässigungs- und Gefährdungssituationen erfolgen in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.; Wiesner et al. 2022, § 8a).⁷³

Der originäre Auftrag der Grundschule in Bayern umfasst laut LehrplanPLUS die Umsetzung des Schutzkonzeptes sowie Projekte zur Mobbingprävention, Gewaltprävention und Partizipation als Kinderrecht. Dazu gehören auch Verkehrserziehung, Wissensvermittlung und Aufklärung. Als ein im Schulwesen verankertes Merkmal für angestrebte kindliche Mitwirkung werden Klassensprecher:innen gewählt (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Kooperative Ganztagsbildung soll Schutz vor sexualisierter Gewalt bieten und über entsprechende Richtlinien bei Verdachtsfällen entsprechend handeln sowie Raum schaffen für Präventionsmaßnahmen zu unterschiedlichsten Themen. Darüber hinaus soll sie Kindern einen Rahmen bieten, um Konfliktlösungsstrategien zu erlernen und Grenzverletzungen zu benennen. Sie soll dies u. a.

⁷³ Das Jugendamt hat dabei in der Kinder- und Jugendhilfe ein sogenanntes Doppelmandat von Förderung, Schutz und Kontrolle (vgl. Kapitel 2.3).

durch Gemeinschaftsangebote, eine kulturell differenzierte, gemeinsame Wertereflexion und digitale Bildungsangebote sicherstellen und eine kontinuierliche, verlässliche und von allen Kindern als positiv empfundene Ganztagsbetreuung bieten.

Grundsätzlich soll die Kooperative Ganztagsbildung eine sichere und schützende Umgebung für alle Kinder gewährleisten. Im Innen- und Außenbereich sollen sich die Kinder entsprechend ihren kindlichen Möglichkeiten frei und sicher bewegen können. Allerdings sind nicht alle Einrichtungen und Räumlichkeiten barrierefrei, was insbesondere im Hinblick auf die Eltern- und Erziehungspartnerchaft von Bedeutung ist und somit ausgrenzend wirkt. Ebenso ist die Zeit, in der tatsächlich alle Kinder gemeinsam partizipativ an der Gestaltung der Umgebung und den Abläufen mitwirken können, oftmals nicht ausreichend gegeben. Zudem haben sich viele Grenzverletzungen unter Kindern in den digitalen Raum verlagert, der den pädagogisch Tätigen oftmals nicht zugänglich ist. Prävention und Schutz können hier dann nur beschränkt greifen.

5.2.4 Sinne, Vorstellungskraft, Denken

Ziel im Kontext dieser Fähigkeit ist es, jeden Menschen in die Lage zu versetzen, seine Sinne und seine Phantasie zu gebrauchen, zu denken und zu urteilen (Nussbaum 2015, S. 40 f.). Es stellt sich die Frage, welche Erziehungs- und Bildungsangebote zu den originären Aufgaben der beiden Kooperationspartner nach Nussbaum gehören.

Die Kinder- und Jugendhilfe orientiert sich an den Lebenswelten der Kinder und fördert ihre Partizipation sowie Selbstwirksamkeit. Dabei wird projektbasiertes und selbstgesteuertes Lernen und Selbstwirksamkeit unterstützt. Zentrale Elemente sind selbstbestimmtes Spielen und Tätigsein, Rollenspiele, freies Forschen, kreatives Schreiben, Gesprächsrunden, Gemeinschaftsveranstaltungen, das Raumgeben von imaginären Welten sowie das Erleben von Natur. Diese Aktivitäten zielen darauf ab, die Kinder und Jugendlichen auf das Leben vorzubereiten (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.; Wiesner et al. 2022).

Die Grundschule bietet einen kontinuierlichen und fördernden Unterricht, in dem abstraktes Denken (zum Beispiel Sprache, Mathematik) ebenso vermittelt wird wie Selbstregulation und Fokussierung auf bestimmte Sachverhalte. Das Prinzip der Wissensvermittlung und des Kompetenzerwerbs steht u. a. in den Fächern Deutsch, Ethik, Religionslehre, Kunst, Mathematik, Musik, Sport, Werken und Gestalten im Mittelpunkt. Unterschiedliche Ausdrucksformen der Kommunikation sowie Mediennutzung und -handhabung sind selbstverständlich. Die Kinder erwerben Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie befähigen, in einer globalisierten Mediengesellschaft sachgerecht, selbstbestimmt und verantwortungsbe-

wusst zu handeln. Insbesondere werden sie befähigt, ihre Nutzung sozialer Netzwerke nach sachlichen Kriterien zu bewerten und zu steuern. Die Kinder üben, ihre fünf Sinne einzusetzen und zu kombinieren, Perspektiven zu wechseln und sich in andere hineinzusetzen (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Kooperative Ganztagsbildung zielt darauf ab, hierfür kindgerechte Settings zu schaffen und die damit verbundenen Lern- und Bildungsprozesse der Kinder durch ein breites Spektrum von Ansätzen zu unterstützen. Schulische Lerninhalte sollen durch außerschulische Angebote und andere Lernformen und -inhalte ergänzt, erweitert und vertieft werden. Die Eltern sollen in vielfältiger Weise einbezogen werden. Informelles Lernen soll in diesem Kontext eine wichtige Rolle spielen. Beispielsweise sollen Angebote zur Wahrnehmung der Umwelt die Sinne anregen und dazu beitragen, Stimmungen und Gefühle zu erleben und auszudrücken. Das Erlebte soll die Phantasie anregen und die Entwicklung von kritischem Denken und eigenem Handeln ermöglichen.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Kapitel 4.1) zeigen jedoch u. a., dass schulische Inhalte und außerschulische Angebote und Lernformen noch nicht ausreichend miteinander verknüpft sind. Diese Diskrepanz trägt zur Benachteiligung von Kindern aus sozioökonomisch schwächeren Familien bei, da die Kooperative Ganztagsbildung hier stärker kompensatorische Aufgaben erfüllen sollte. Das Fehlen qualifizierter außerschulischer Lern- und Erfahrungsangebote, die der Lebenswelt der Kinder entsprechen, führt zur Verstärkung bestehender Disparitäten.

5.2.5 Gefühle

Im Rahmen dieser Fähigkeit geht es darum, wie die Kooperative Ganztagsbildung ihre Lernprozesse und Lernumgebungen gestaltet, um jedes Kind im Sinne von Nussbaums Ansatz dazu zu befähigen, Vertrauen, Bindungen und Beziehungen zu Dingen und anderen Menschen aufzubauen. Dadurch soll das Kind in die Lage versetzt werden, zu lieben, zu trauern, Sehnsucht zu empfinden sowie Fürsorge und Dankbarkeit zu praktizieren (Nussbaum 2015, S. 40 f.).

Lebensweltorientierte Angebote der Kinder- und Jugendhilfe ermöglichen die Wahrnehmung von Gefühlen, das Erlernen und Einüben von Gefühlsäußerungen sowie die Regulation von Gefühlen. Alters- und themengemischte Gruppen, Peers, Events und niederschwellige Angebote wie Schulsozialarbeit unterstützen zudem ein Klima des Vertrauens und der Alltags- und Herzensbildung (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.; Wiesner et al. 2022).

Der Klassenverband, Klassenfahrten und Patenschaften für jüngere Kinder beeinflussen ebenfalls die Entwicklung eines Klimas des Vertrauens, des Verständnisses und des Respekts sowie das Kennenlernen und Reflektieren von unterschiedlichen Werten und Normen positiv (dies steht wiederum in interdependen-

ter Wechselbeziehung zu anderen *capabilities*). In Fächern wie Musik, Kunst, Ethik und Religion wird Gefühlen wie Ärger und Wut, Freude, Liebe oder Angst oder Traurigkeit und ihren vielfältigen Ausdrucksformen Raum gegeben. Darüber hinaus erwerben Kinder zum Beispiel durch Literatur ein emotionales Vokabular (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Raumgestaltung in der Kooperativen Ganztagsbildung sowie die Angebote der Kooperationspartner sollen sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und ihnen Selbstwirksamkeitserfahrungen in einer liebevollen, anerkennenden, Grenzen wahrenden und ermutigenden Lernumgebung ermöglichen. Den individuellen kindlichen Gefühlswelten soll Raum gegeben werden, zum Beispiel durch Zuhören und das Aufgreifen von Alltagssituationen. Die eigenständige Gestaltung von Lernsituationen sowie gemeinsame Freizeit- und Ferienaktivitäten sollen den Umgang mit Gefühlen, die Entwicklung sozialer Beziehungen und das Einüben von Umgangsformen fördern.

Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erleben häufig Ausgrenzung und sind dadurch in ihrer sozialen, kognitiven und gesundheitlichen Entwicklung beeinträchtigt. Zudem bedarf es bei pädagogisch Tätigen vielfach einer stärkeren wertschätzenden Perspektive auf die Lebenswelt der Kinder. Wenn diese oft als defizitär statt als wertvolle Ressource wahrgenommen wird, wird das tatsächliche Potenzial der Kinder nicht ausreichend erkannt. Ferner können mangelnde Bildungserfolge, wie sie Kinder aus benachteiligten Milieus häufiger erleben, ebenfalls zu einem Mangel an emotionaler Sicherheit führen. Diese können wiederum die Unsicherheit in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen verstärken und in der Folge zu einer Verfestigung von Bildungsungerechtigkeit führen.

5.2.6 Praktische Vernunft

Im Folgenden soll untersucht werden, welche Möglichkeiten die Kooperative Ganztagsbildung nach dem *Capabilities Approach* bietet, um jedes Individuum zu befähigen, eine Vorstellung vom Guten zu entwickeln, die eigene Lebensplanung kritisch zu reflektieren und die Gewährleistung von Gewissens- und Religionsfreiheit zu ermöglichen (Nussbaum 2015, S. 42 f.).

Die Kinder- und Jugendhilfe hat die Aufgabe, jedem Kind die Möglichkeit zu bieten, zumindest einen Teil des Tages nach eigenen Vorstellungen zu gestalten und seinen individuellen Interessen nachzugehen. Dabei werden unterschiedliche Inhalte und Methoden angeboten, die es den Kindern ermöglichen, sich kritisch zu hinterfragen und sich mit positiven Aspekten des eigenen Lebens und Lernens auseinanderzusetzen. Auf dieser Grundlage können sie überlegen, wie sie das Gelernte auf ihr eigenes Leben beziehen können. Die Gestaltung einer angenehmen Atmosphäre, alltagsbezogene, lebensweltorientierte Trainings- und Bildungsan-

gebote, die Förderung von Selbstwirksamkeit und Autonomie sowie demokratische Prozesse wie das Angebot eines Kinderparlaments und projektbezogenes Arbeiten ermöglichen den Kindern mehr Mitgestaltung und Mitbestimmung. Die Kinder lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen und die unmittelbaren Konsequenzen ihres eigenen Handelns zu erfahren (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.).

Die Grundschule fördert in einer geeigneten Lernumgebung gezielt auch lebenspraktische Lerninhalte und unterschiedliche Lern- und Arbeitsmethoden und stärkt dadurch das Selbstvertrauen der Kinder. Die Schule schafft Rahmenbedingungen, die es jedem Kind ermöglichen, Werte zu entwickeln und seine Religiosität zu leben, unabhängig davon, ob es einer Religion angehört oder nicht. Ein Klassenrat sowie Gemeinschaftsaufgaben fördern u. a. die Sozialkompetenz und das kritische Denken der Kinder (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Kooperative Ganztagsbildung sollte verstärkt Gelegenheiten schaffen, die es den Kindern ermöglichen, Pläne zu schmieden und sich realistische Ziele zu setzen, um diese zu erreichen. Dabei sollte die Entwicklung eines überhöhten Selbstbildes vermieden werden. Die Kinder sollen in einer vorbereiteten Umgebung professionell gefördert, in ihren Fähigkeiten gestärkt und zu reflexiv-kritischem, vernunftorientiertem Denken und Handeln befähigt werden. Außerschulische Projekte und Übungen vertiefen und differenzieren schulische Inhalte. Die Voraussetzungen für ein partizipatives, demokratisches und meinungsbildendes Übungsfeld sowie für gemeinschaftliches Handeln sollen deutlich gegeben sein, ebenso die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen.

Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sehen sich in der Regel mit strukturellen Herausforderungen konfrontiert, die es ihnen erschweren, ihre Vorstellungen und Interessen zu verfolgen. Zu den relevanten Faktoren zählen u. a. finanzielle und bildungsbedingte Hürden, fehlende Unterstützung und eingeschränkte soziale Netzwerke. Dies hat zur Folge, dass die Kinder dieser Familien weniger Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Talente oder zur Realisierung von Bedürfnissen und Interessen haben.

5.2.7 Zugehörigkeit

Im Sinne des *Capabilities Approach* sind in der Kooperativen Ganztagsbildung Rahmenbedingungen im Kontext der Fähigkeit *Zugehörigkeit* zu schaffen, die es jedem Kind ermöglichen, sich als soziales Wesen und als Teil einer Gruppe zu begreifen. Das Kind soll sich kulturell wertgeschätzt und integriert fühlen und an den vielfältigen Interaktionen teilhaben und das Leben mit- und füreinander gestalten können. Dazu gehören soziale Beziehungen, Empathie für andere, Respekt vor anderen und Schutz vor Diskriminierung (Nussbaum 2015, S. 42 f.).

Die Kinder- und Jugendhilfe anerkennt die Familie und respektiert die vielfältigen Zugehörigkeiten des Kindes (u. a. zu Familie, Gruppen, sprachlicher und kultureller Herkunft, im Stadtteil). Der Besuch der Kindertageseinrichtung ist im Gegensatz zum Schulbesuch freiwillig und wird durch einen Vertrag geregelt. Laut Konzept wird eine Willkommenskultur gepflegt und die selbstbestimmte Zugehörigkeit eines Kindes zu Kleingruppen (Peers) ist möglich. Klare und offene Strukturen sind vorhanden und geben Orientierung und Sicherheit. Sozialraumorientierung und eine pädagogisch geprägte Freizeitgestaltung tragen zur Identitätsentwicklung und Zugehörigkeit bei. Gemeinsame Konfliktlösungsansätze, Angebote der Kreativität, Teamsportangebote, gruppenbezogene Projektarbeit oder eine gemeinsame Speiseplangestaltung und miteinander Kochen nach unterschiedlichen Familienrezepten fördern das Zugehörigkeitsgefühl und die Gemeinschaft der Kinder. Dadurch wird das Gemeinschaftsgefühl gestärkt, durch erweiterte, familienbezogene Angebote die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern gepflegt und über eine partizipative Mitwirkung die Rechte der gesetzlichen Elternvertretung gewahrt (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.; Wiesner et al. 2022).

Aufgrund der Schul- und Sprengelpflicht ist die bayerische Grundschule zunächst für alle Kinder da, was Vielfalt zulässt und fördert. Die Herkunft der Kinder wird respektiert. Dies gibt den Kindern die Möglichkeit, mit Ambivalenzen zwischen Zugehörigkeit als Teil der Gemeinschaft und Gleichwertigkeit (im Falle von Ungleichbehandlung) umzugehen. Feste Strukturen wie Unterrichtseinheiten und kürzere oder längere Pausen schaffen eine für alle verbindlich geltende, transparente Ordnung mit festen Abläufen. Der Klassenverband bietet Zugehörigkeitsarrangements wie Klassenfahrten, Wandertage und kulturelle Bildungsangebote (Kunst, Musik, Literatur). Der Elternbeirat spielt eine entscheidende und aktive Rolle. Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft betont die gemeinsame Verantwortung für das Kind und sieht eine veränderte Qualität von Partizipation und Kommunikation vor (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Für eine optimale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sind soziale Beziehungen und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von großer Bedeutung, da sie eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen und wesentlich für die Förderung sozialer Gerechtigkeit sind. Um diesen Aspekt zu gewährleisten, sind Bildungsinstitutionen gefordert, bestehende familiäre Disparitäten auszugleichen.

Die Kooperative Ganztagsbildung soll daher Möglichkeiten zur reflexiven und alltagspraktischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und dem gleichzeitigen Nebeneinander von Werten schaffen. Dadurch soll das Verständnis für unterschiedliche Wertvorstellungen gefördert, wechselseitige Perspektivenübernahme ermöglicht und dazu beigetragen werden, mehr

Ambiguitätstoleranz zu entwickeln. Vielfalt soll nicht nur respektiert, sondern begrüßt und wertgeschätzt werden. Die Strukturen, Räume und deren unterschiedliche Gestaltung sollen einen pädagogisch gestalteten vielfaltsorientierten, inklusiven Rahmen für Gemeinschaftserfahrungen bieten. Dazu gehören auch eine gleichberechtigte und gerecht verteilte Verantwortungsübernahme, kindbezogene und altersentsprechend pädagogisch gestaltete Konfliktlösungsansätze, Wertevermittlung sowie eine kultursensible und transparente Zusammenarbeit mit den Eltern und das professionell geplante Angebot von familienbezogenen Gemeinschaftsveranstaltungen durch die Einrichtung.

Wie bereits oben ausgeführt, führen die ungleiche Beteiligung von Kindern und der fehlende Ausgleich zu einer Verstärkung bestehender Disparitäten.

5.2.8 Verbundenheit mit der Umwelt

Im Sinne des *Capabilities Approach* sind in der Kooperativen Ganztagsbildung Rahmenbedingungen zu schaffen, die jedes Kind befähigen, respektvoll mit Tieren, Pflanzen und der Natur umzugehen, sie zu pflegen und zu schützen (Nussbaum 2015, S. 42).

Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe schaffen durch unterschiedliche Settings und ihre Grundprinzipien Rahmenbedingungen im Innen-, Außen- und Sozialraum für die Entwicklung eines ökologischen und nachhaltigen Verständnisses, u. a. für Tiere, Pflanzen und bewusste Ernährung. Durch selbstorganisiertes Lernen, gemeinsame Tätigkeiten und Projekte werden den Kindern Gelegenheiten gegeben, Verantwortung zu übernehmen und Aufgaben mit einer besonderen Bedeutung für die lebende Umwelt wahrzunehmen. Dies trägt zum Verständnis für die Komplexität der Natur und dem Lebenszyklus von Lebewesen, auch in Bezug auf andere Arten, bei und fördert gleichzeitig das Wohlbefinden und Gemeinschaftsgefühl der Kinder (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.).

Die Grundschule bietet durch verschiedene Arrangements, wie Umweltschutzprojekte, die Möglichkeit, sich mit den vielfältigen Themen in diesem Kontext auseinanderzusetzen und aktiv nachhaltige Praktiken des Umwelt- und Klimaschutz zu entwickeln. Laut Lehrplan wird auch ethisches Denken und Handeln sowie der Respekt gegenüber dem Leben gefördert. Beispielsweise ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem Lebenszyklus von Pflanzen und Wäldern oder dem Wasserkreislauf eine vertiefte Einsicht in die Komplexität von Naturkreisläufen, zu grundlegenden Naturschutzkonzepten und entsprechende Schutzgedanken. Exkursionen, Pflanzen in den Klassenzimmern oder ein Gemüsegarten können die Bildungserfahrung bereichern und gleichzeitig alltagspraktische Kompetenzen fördern, praxisnahes Wissen vermitteln und eine inspirierende Atmosphäre schaffen (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Kooperative Ganztagsbildung sollte darauf ausgerichtet sein, eine Vielzahl von Situationen für Kinder zu schaffen, in denen der Respekt vor der Natur, Tieren und Pflanzen erlernt werden kann. Die verschiedenen Umgebungen, einschließlich die Präsenz von Tieren und Pflanzen in der Einrichtung, tragen zur Sensibilisierung bei und ermöglichen die Entwicklung von Verständnis, Beziehung und Wertschätzung für die Natur und andere Arten.

Dabei haben Kinder aus privilegierten Familien oftmals einen besseren Zugang zur Natur, zum Beispiel durch Ferien in der Natur, einen eigenen Garten oder Haustiere. Im Gegensatz dazu wachsen sozial benachteiligte Kinder häufiger in belasteten Umgebungen mit hoher Schadstoffbelastung und wenig Grünflächen auf. Hier kommt der Bildungseinrichtung eine kompensatorische Aufgabe zu, denn eine Gesellschaft ist nur dann annähernd gerecht, wenn alle Kinder die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben, eine Beziehung zu ihrer Umwelt zu entwickeln.

5.2.9 Spiel

Im Kontext der Fähigkeit *Spiel* ist bedeutsam, wie in der Kooperativen Ganztagsbildung eine Plattform geschaffen werden kann, die es jedem Kind ermöglicht, zu lachen, zu spielen, sich zu erholen und sich an Freizeitaktivitäten zu erfreuen (Nussbaum 2015, S. 40 ff.).

Die Kinder- und Jugendhilfe formuliert den Anspruch, im pädagogischen Alltag eine gezielte, liebevolle und lernfördernde Umgebung zu schaffen, die ein breites Spektrum für selbstorganisiertes, selbstbestimmtes sowie angeleitetes oder nachahmendes Spiel bietet. Dies unterstützt die individuelle Entfaltung der Kinder, insbesondere auch in Form unterschiedlichster Rollenspiele. Vielfältige Spielgeräte und unterschiedliche Materialien fördern die kreative Entwicklung der Kinder. In den Ferien wird den Kindern durch eine aktive Spiel- und Freizeitpädagogik eine neue Perspektive in Bezug auf die Zeitgestaltung und Erholung eröffnet. Rückzugsräume bieten den Kindern die Möglichkeit, zur Ruhe zu kommen, sich zu entspannen und zu erholen. Gezielte Aktivitäten sowie das Organisieren und Feiern von Festen bieten Raum für die Entwicklung von Sprache, Motivation, Engagement, Kreativität, Phantasie und erweiterte Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen. Dies ermöglicht den Kindern, individuelle Entwicklungsschritte, die über den curricularen Lern- und Entwicklungsraum hinausgehen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.).

Die Grundschule bietet Raum für Vielfalt und für die Interessen und Neigungen der Kinder, insbesondere im themenorientierten Unterricht wie Sport, Musik und Kunst. Innovative Lernkonzepte einschließlich des Einsatzes neuer Medien im Unterricht befähigen die Kinder zum kritischen Umgang mit diesen. Arbeitsgemeinschaften (AGs) bieten vielfältige Möglichkeiten, Lernprozesse zu vertiefen

und die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen zu fördern. Das Angebot reicht von kreativen Aktivitäten über Spiele im Klassenverband bis hin zu sportlichen Herausforderungen. Gemeinsame Spielaktivitäten bei Schulfesten stärken das Gemeinschaftsgefühl und den spielerischen Austausch zwischen Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern. Dies eröffnet Möglichkeiten für den Umgang mit Vielfalt und spielerische Begegnungen ohne Leistungsdruck. Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalte bieten unvergessliche Erlebnisse, fördern den Teamgeist und ermöglichen die kreative Vertiefung des Lernstoffes in einem anderen Umfeld (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Kooperative Ganztagsbildung soll Kindern die Möglichkeit zum selbstbestimmten und angeleiteten Spiel in unterschiedlichen Strukturen bieten. Dabei können sie sich individuell, sozial und emotional entwickeln. Die pädagogische Ausrichtung auf das spielerische Nutzen digitaler Medien soll zum Beispiel einen verantwortungsvollen Umgang mit diesen ermöglichen, der auch spielerisches Lernen einschließt. Durch eine abwechslungsreiche und anregende Zeitgestaltung können unterschiedliche Bildungsinhalte sowie eine an den Potenzialen und Interessen der Kinder orientierte oder selbstorganisierte Freizeitpädagogik ermöglicht werden. Die räumlichen Gegebenheiten (innen und außen) sollen Raum für unterschiedliche Bedürfnisse und Materialien bieten und so kreative und forschende Spielaktivitäten fördern. Die Struktur des pädagogischen Alltags soll es den Kindern ermöglichen, ein effektives Zeitmanagement zu entwickeln und sich auch im Spiel gut organisieren zu können. Ein unterstützendes Umfeld für die individuelle Entwicklung soll durch gemeinsame Aktivitäten mit pädagogischen Fachkräften und Eltern geschaffen werden.

In Bezug auf die Gerechtigkeit ist es von essentieller Bedeutung, dass alle Kinder die Freiheit haben, gleichberechtigt am Spielen teilzuhaben, im Spiel zu agieren und sich in diesem zu entfalten. Dazu benötigen Kinder u. a. Zeit, (Frei-)Raum, Freundschaften sowie Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten. Letztere sind für Kinder aus benachteiligten Familien häufig nicht in ausreichendem Maße gegeben, sei es aufgrund von Armut, Diskriminierung oder sozialem Druck, der bereits unter den Kindern besteht. Familien, die über entsprechende Ressourcen verfügen (zum Beispiel Zugang zu vielfältigen Spielmöglichkeiten in der Freizeit, Mitgliedschaft in Sportvereinen, Ausstattung zur Ausübung von Hobbys), sind demgegenüber bessergestellt. Es ist daher darauf zu achten, dass alle Kinder ausreichend Gelegenheit haben, ein möglichst breites Spektrum an Spielmöglichkeiten zu nutzen und ein erweitertes Repertoire an Spielkompetenzen zu entwickeln. Dazu gehören auch sprachliche Fähigkeiten, um mit allen Kindern gleichberechtigt kommunizieren zu können.

5.2.10 Kontrolle über die eigene Umwelt

Da es sich bei der zehnten Fähigkeit (a + b, politisch und materiell) nach Martha C. Nussbaum – im Gegensatz zu den übrigen neun Grundfähigkeiten – um eine *combined capability* handelt, die sich in Abhängigkeit von verschiedenen Bedingungen entwickelt, spielen die äußeren Rahmenbedingungen in der Kooperativen Ganztagsbildung eine zentrale Rolle (Nussbaum 2015, S. 40 ff.).

a. politisch

Es geht hierbei um die Rahmenbedingungen, durch die die Kooperative Ganztagsbildung jedes Kind befähigt, sein Leben im jeweiligen sozialen Kontext selbst zu gestalten, an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen, praktische Vernunft anzuwenden und die Meinungs- und Versammlungsfreiheit zu schützen (Nussbaum 2015, S. 40 ff.).

Die Kinder- und Jugendhilfe schafft gemäß der pädagogischen Rahmenkonzeption durch außerschulische, demokratiefördernde Bildungsangebote und über themenbezogene Projekte, partizipativ ausgerichtete methodisch gestützte pädagogische Arbeit und Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen die Möglichkeit für Kinder, die eigenen Einflussmöglichkeiten zu erkennen, sie wirksam anzuwenden und in Kooperation mit anderen dazu ein Wir-Gefühl zu entwickeln. In der Einrichtung werden konkrete Maßnahmen angeboten, um demokratisches Verhalten einzuüben und das Bekenntnis zur Demokratie und ihren Werten zu fördern. Die Angebote bieten Raum zum Nachdenken, zur Entwicklung kreativer Konfliktlösungsstrategien, zum Verständnis für Andersdenkende, zur reflektiven Auseinandersetzung mit Unterschieden und Widerständen sowie die konkrete Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung im Einrichtungskontext. Durch vielfältige Handlungsangebote und pädagogisch begleitete Aushandlungsprozesse wird ein Demokratiebewusstsein, eine niederschwellige Sensibilisierung für soziale und gesellschaftspolitische Prozesse und die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und Engagement gefördert. Die Sensibilisierung für Kinderrechte und deren Einhaltung sind dabei ein wichtiger Bestandteil (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.).

Die Grundschule bietet Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe, zum Kennenlernen demokratischer Bildungsprozesse und zur Übung von aktiven und passiven Wahlrechten, beispielsweise durch die Wahl von Klassensprecher:innen, Klassenrat oder Streitschlichter:innen. Dabei sind die Lerninhalte größtenteils vorgegeben und nicht verhandelbar (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Kooperative Ganztagsbildung soll durch effektive Teilhabe-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten eine Basis für die Entwicklung dieser *combined capabilities* schaffen. Zudem soll sie einen Rahmen bieten, der eine positive Atmosphäre schafft, Offenheit fördert und Kindern Raum gibt, ihre Gedanken

und Meinungen zu äußern sowie sich für eigene Interessen, die Interessen anderer oder die Gemeinschaft zu engagieren. Darüber hinaus sollen sich die Kinder in verschiedenen, zum Teil selbst gewählten Gruppen treffen und aktiv werden können. Die aktive Partizipation, die gleichberechtigte Teilhabe an Beteiligungsprozessen sowie die bewusste Inanspruchnahme von Kinderrechten erfordern von Kindern Selbstvertrauen, das Wissen um die eigenen Fähigkeiten, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die gleichberechtigte Anerkennung in der Gemeinschaft. Kinder, bei denen diese Fähigkeiten nicht gut ausgebildet sind, müssen hierbei gezielter gestärkt werden. Andernfalls verstärken sich Bildungsbenachteiligungen und soziale Ungleichheit.

b. materiell

Hierbei geht es um die Frage, durch welche Arrangements die Kooperative Ganztagsbildung nach Nussbaum jedem Individuum die Erfahrung von Autonomie und Selbstbestimmung im eigenen Leben sowie das Recht auf Versammlung, Schutz vor staatlicher Willkür, das Recht auf Arbeit und das Recht, über selbst Geschaffenes eigenständig zu verfügen, ermöglicht (Nussbaum 2015, S. 40 ff.).

Die Kinder- und Jugendhilfe ermöglicht durch strukturelle Ausstattungsbedingungen (zum Beispiel Eigentumsfächer, Taschenfächer, Sporttasche, Wechselwäsche und Garderobe) sowie Regelungen wie den Umgang mit Eigentumsfragen, den Respekt vor Eigentum oder die Kontrolle über die eigene Intimsphäre, gezielte Anwendungsmöglichkeiten der praktischen Vernunft. Darüber hinaus eröffnet sie die Möglichkeit, sich in unterschiedlichen Gruppen zusammenzufinden und selbst über eigene Produkte zu bestimmen. Sie befähigt dazu, Eigentum zu respektieren und tragfähige Beziehungen mit gegenseitiger Anerkennung aufzubauen (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.).

Auch in der Grundschule kann die gegebene Ausstattung, wie beispielsweise der Schulanzen und sein Inhalt, das eigene Fach und die Garderobe, dazu beitragen, dass die Kinder ein Verständnis für Eigentum und den Schutz der eigenen Utensilien entwickeln. Der Unterricht bietet vielfältige Bedingungen für die Entwicklung und Anwendung praktischer Vernunft und für den Aufbau stabiler sozialer Beziehungen (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

Die Kooperative Ganztagsbildung soll aufgrund verschiedener äußerer Bedingungen eine Basis für die Entwicklung dieser *combined capability* schaffen. Durch den Zugang zu Bildungsangeboten soll die Kooperative Ganztagsbildung gute materielle Lebensbedingungen und Lebensqualität für eine entsprechende (spätere) berufliche Arbeit ermöglichen. In einer liebevollen und wertschätzenden Umgebung sollen partizipative Möglichkeits- und Ermächtigungsräume geboten werden, um Pläne und sinnvolle (gemeinsame) Beschäftigungen zu entwickeln und zu verfolgen sowie sich an meinungsbildenden und demokratischen Prozessen

zu beteiligen. Damit soll ein Konzept angeboten werden, das schulische Inhalte und Bildungsprozesse durch außerschulische Bildungsangebote vertieft und in der praktischen Umsetzung die Übernahme von Verantwortung und gegenseitige Wertschätzung ermöglicht. Die Voraussetzungen für ein partizipatives, demokratisches und meinungsbildendes Umfeld sowie für gemeinschaftliches Handeln sollten vorhanden sein.

Kinder aus ressourcenstarken Familien verfügen in der Regel über einen größeren Einfluss auf ihre Lebensumstände und die Gestaltung des Zusammenlebens, beispielsweise durch familiäre Unterstützung, zusätzliche Bildungsangebote und eine anregungsreiche Umgebung. Demgegenüber wachsen Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien oftmals in anregungsärmeren Umgebungen oder prekären Verhältnissen auf, und es stehen ihnen weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten zur Verfügung, bei denen sie eine Kontrolle über ihre Alltagspraktiken (inklusive Eigentum) haben. Für eine bildungsgerechte Teilhabe ist es jedoch von großer Bedeutung, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, ihr eigenes Leben aktiv zu gestalten und darauf wirksam Einfluss zu nehmen. Nur so kann verhindert werden, dass Einzelne oder Gruppen ausgegrenzt werden und sich Ungerechtigkeiten manifestieren.

5.3 Potenziale der Kooperativen Ganztagsbildung aus Sicht des Befähigungsansatzes

In diesem Kapitel sollen die Potenziale der Kooperativen Ganztagsbildung herausgearbeitet werden, die einer Optimierung zugänglich sind. Darüber hinaus sollen Bereiche identifiziert werden, in denen die Entfaltung von *internal* und ggf. auch *combined capabilities* bereits gelungen bzw. noch nicht gelungen ist. Dabei werden die Anwendungsmöglichkeiten des Befähigungsansatzes über den Münchener Modellversuch hinaus für eine Konkretisierung des Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit durch Ganztagsbildung eruiert.

Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit stellen in München seit nahezu 130 Jahren⁷⁴ ein wesentliches Ziel dar, welches unabhängig von der Vereinbar-

⁷⁴ Der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner postulierte bereits im 19. Jahrhundert, dass die Nachhaltigkeit jeder Bildungsorganisation von der Qualität des pädagogischen Personals abhängt (Kerschensteiner 1961, S. 13), d. h. basierend auf der Grundhaltung der Pädagog:innen. Wünschenswert wäre ein stärkerer Bezug der Schule zur Außenwelt und umgekehrt (Kerschensteiner 1961, S. 59). Die wegweisenden beiden Stadtschulräte der Landeshauptstadt München, Georg Kerschensteiner (1854 - 1932) und Anton Fingerle (1912 - 1976, Stadtschulrat von 1945 - 1976) verwiesen auf einen Zusammenhang zwischen Schule und Leben, zwischen Arbeit und Humanität. Mit der Unterstützung außerschulischer Einrichtungen der Jugendpflege, des Sports, der Kunst, der Erwachsenenbildung oder der politischen Forschung etablierte Anton Fingerle ein umfassendes Bildungskonzept mittels Auf- und Ausbau des Münchner Schulwesens. Er initiierte Begegnungsstätten und galt als Vermittler zwischen den unterschied-

keit von Familie und Beruf über das Angebot einer ganztägigen, verlässlichen und flexibel gestaltbaren institutionellen Bildungseinrichtung verfolgt wird. München steht als wachsende bundesdeutsche Großstadt im Hinblick auf die Bildungs- und Sozialpolitik vor beträchtlichen Herausforderungen.

Auch der nachfolgenden Prüfung, wie die Bildungseinrichtungen ihren Bildungsauftrag bedarfs- und bedürfnisgerecht weiterentwickeln und gestalten könnten, wird auf der Grundlage des *Capabilities Approach* zugrunde gelegt. Nach der Beschreibung in den vorhergehenden Kapiteln folgt eine Analyse, die exemplarische Herausforderungen an die Kooperative Ganztagsbildung sowie ihre noch ungenutzten Potenziale aufzeigt. Auf der Basis des *Capabilities Approach* und den damit verbundenen zehn Grundfähigkeiten (Nussbaum 2015, S. 41 f.) werden Verbesserungspotenziale herausgearbeitet. Dabei wird auch erörtert, welche Rahmenbedingungen, Lernarrangements und Möglichkeitsräume zu schaffen wären, damit jedes Kind seine Potenziale tatsächlich bestmöglich entfalten kann.

Dazu werden auch die Potenziale für Entfaltungsmöglichkeiten der in Kapitel 3.2.2 bereits erörterten, sogenannten Internen Fähigkeiten (*internal capabilities*) beleuchtet, die geistige und körperliche Fähigkeiten umfassen, und im Gegensatz zu den angeborenen Fähigkeiten, vor allem durch Interaktionen im sozialen, wirtschaftlichen, familiären und politischen Umfeld erworben und entwickelt werden. In der Potenzialanalyse wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die optimale Entfaltung sowohl der *internal capabilities* als auch der *combined capabilities* einen dynamischen Lern- und Entwicklungsprozess darstellt, der in der Kooperativen Ganztagsbildung allein nicht vollständig abgeschlossen werden kann.

5.3.1 Leben

Im Hinblick auf die Grundfähigkeit *Leben* ergibt sich die Frage, wie das Umfeld von Kinder- und Jugendhilfe und Schule gestaltet sein muss, damit sich ein Kind nach Nussbaum bestmöglich entfalten und ein Leben von normaler Dauer führen kann (Nussbaum 2015, S. 40 f.). Schließlich wird die Lebenserwartung durch die Summe der weiteren (neun) Fähigkeiten bestimmt.

Die Grundfähigkeit *Leben* fokussiert auf eine gesundheitsbewusste Lebensführung, freudvolles Erleben, gesundes psychisches Heranwachsen, Nein sagen lernen, Selbstverteidigung, umfassende Mitbestimmung, nicht nur gefragt werden etc. Die Bildungsarbeit mit Kindern im Grundschulalter zielt dabei u. a. auf die Fähig-

lichsten Gruppierungen und Vereinigungen der Stadtgesellschaft (Englert et al. 1976, Vorwort, Alfons Ott, S. 7). Neben einem festen Angebot an Büchern führte Kerschensteiner auch praktische Räume ein: Die Schulküche, den Schulgarten, die Holzwerkstatt, den Metallraum und Labore. Später kam beispielsweise der Schwimmunterricht hinzu (Fees 2015, S. 251). Abgesehen von diesen signifikanten Verdiensten Kerschensteiners kommt die geschichtlich-musische Bildung gegenüber der naturwissenschaftlich-lebenspraktischen insgesamt bei Kerschensteiner zu kurz (Reble 1980, S. 297).

keit, eine gute Balance zwischen Anspannung und Entspannung zu finden, aber auch um ganz konkrete und bisher wenig beachtete Themen. So besteht zum Beispiel Handlungsbedarf im Hinblick auf den Schutz der Kinder vor Feinstaub oder Radonbelastung, aber auch in Bezug auf gezielte Angebote für die steigende Anzahl an Kindern mit Migrations- oder Fluchtgeschichte, die noch keine Kindertageseinrichtung besuchen und den Umgang mit ihnen unvertrauten Gefahrenquellen (zum Beispiel Steckdosen) erst noch pädagogisch begleitet lernen müssen.

Nach dem SGB VIII ist die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland für das Wohl von Kindern, insbesondere in jungen Jahren, zuständig. Zu ihren Aufgaben gehören neben der Sicherung des Lebensunterhalts und der Unterbringung auch die Gesundheitsvorsorge (einschließlich Vorsorgeuntersuchungen), die Gesundheitserziehung, die Fürsorge und die Suchtprävention. Dazu gehören u. a. die Entwicklung der Persönlichkeit zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Person, der Schutz vor Gefährdungen, insbesondere vor Vernachlässigung, Misshandlung und sexualisierter Gewalt, die Vorhaltung von Beratungsangeboten und Hilfen zur Erziehung, die Überwindung sozialer und individueller Benachteiligungen, die Schaffung von Betreuungsangeboten in Kindertageseinrichtungen, Angebote zur Förderung der Freizeitgestaltung, die soziale Integration, die Intervention bei familiären Problemen. Diese Aufgaben werden von verschiedenen öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe wahrgenommen (vgl. Kapitel 2.2.1).

Für ihre Lebensfreude und Lebendigkeit sind Kinder bekannt. Sie zeigen ein breites Spektrum an Bewegungsformen (vgl. Kapitel 5.3.9. *Spiel*). Um ein normales Lebensalter zu erreichen, ist es wichtig, die Umwelt so zu gestalten, dass Kinder möglichst viele entwicklungsfördernde Erfahrungen machen dürfen. Es ist aber auch wichtig, den Ausstieg aus dem Spiel zu üben und zu thematisieren, um u. a. Spielsucht vorzubeugen.

Nicht nur der individuelle Lebensstil bestimmt die Wahrscheinlichkeit, zu erkranken oder vorzeitig zu sterben. Die Morbiditäts- und Mortalitätsrisiken der Menschen sind durch die soziale Lage, insbesondere durch den Berufs-, Einkommens- und Bildungsstatus beeinflusst (Hradil 2006, S. 33).

Der UNESCO-Weltbericht belegt, dass Bildung einen positiven Einfluss auf die Gesundheit hat und somit ein Indikator für ein gesundes und langes Leben ist. Menschen mit höherem Bildungsstand erkennen beispielsweise häufiger Krankheitsanzeichen, ergreifen präventive Maßnahmen und nehmen öfter Leistungen des Gesundheitswesens in Anspruch. Darüber hinaus ist Bildung ein entscheidender Faktor bei der Armutsbekämpfung (UNESCO 2014, S. 142 ff.). Auch deutsche Studien belegen spezifische Effekte von Bildung und Gesundheit: Gebildete Menschen sind meist gesünder und leben deutlich länger. Bildung ist entscheidend für die Teilhabe an der Gesellschaft. Personen mit geringerem Einkommen

leben oft in Quartieren mit weniger Grünflächen und Freizeitmöglichkeiten. Eine gesunde Ernährung, Vereinsmitgliedschaften oder gar medizinische Zusatzleistungen sind in der Regel nicht finanzierbar. Unzureichende Bildung verursacht weitreichende Folgekosten für die Gesellschaft (Bertelsmann Stiftung 2012, S. 6 ff.). Zwei Annahmen bestimmen die Debatte: Erstens, dass Armut krank macht, und zweitens, dass Krankheit arm macht. In Deutschland scheint der erste Ansatz, dass der sozioökonomische Status den gesundheitlichen Zustand beeinflusst, von wesentlicher Bedeutung zu sein (Bertelsmann Stiftung 2012, S. 10 f.). Wie beschrieben, sind Unterschiede in Mortalität und Lebenserwartung ein deutlicher Ausdruck bestehender sozialer und gesundheitlicher Ungleichheiten in der Bevölkerung. Laut des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP)⁷⁵ für die Jahre 1992 bis 2016 sterben beispielsweise in der niedrigsten Einkommensgruppe 13 % der Frauen und 27 % der Männer, bevor das 65. Lebensjahr erreicht wurde. In der höchsten Einkommensgruppe gilt dies für 8 % der Frauen und 14 % der Männer (Lampert et al. 2019).

Der Bericht zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in der Landeshauptstadt München (Kolip 2017) zeigt, dass sich Therapeut:innen beispielsweise verstärkt in Stadtbezirken mit besserer sozialer Lage niederlassen und sich das sozialräumliche Versorgungsangebot offenbar nicht am tatsächlichen Bedarf vor Ort ausrichtet. Obwohl Kinder aus der Unterschicht prozentual mehr Ganztagsbildungsangebote nutzen, fühlen sie sich dort nicht sehr wohl (World Vision Deutschland e.V. 2013). Die Kooperative Ganztagsbildung versteht sich als Schutzraum für Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft. Sie bietet Raum für niedrigschwellige Beratungs- und Behandlungsangebote, zum Beispiel durch Besuche von Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:innen, Kinderärzt:innen und Zahnärzt:innen, sowie die Vorstellung ihrer Angebote beim Sommerfest oder bei Eltern-Cafés. Neben einem Raum für mögliche Untersuchungen könnten auch (wieder) Impfangebote und Therapiestunden vor Ort stattfinden. Denn die Förderung von Gesundheit und Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für ein langes und gesundes Leben (zu den Auswirkungen früher Investitionen in Bildung, Gesundheit und Teil-werden im Sinne von Teil-sein (siehe Kapitel 5.3.2 und Kapitel 5.3.7). Eine regelmäßige und verpflichtende Ausbildung aller pädagogisch Tätigen zu Ersthelfer:innen ist unerlässlich.

Schule und Kinder- und Jugendhilfe stehen im Rahmen ihrer Möglichkeiten vor der gemeinsamen Herausforderung, für alle Kinder, unabhängig von ihrer Her-

⁷⁵ Das Sozio-oekonomische Panel, kurz SOEP, stellt eine umfangreiche, seit Langem etablierte multidisziplinäre Langzeitstudie dar. Seit dem Jahr 1984 werden Daten in Form einer jährlichen Befragung von etwa 30.000 Proband:innen in rund 15.000 Haushalten erhoben. Das Panel ist dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) angegliedert und wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie durch die Länder gefördert (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (DIW Berlin) o. J.).

kunft, befriedigende Lebensbedingungen und ein hohes Maß an Bildungsgerechtigkeit zu erreichen (Butterwegge 2009, S. 289). Die Kooperative Ganztagsbildung bedarf der aktiven Gestaltung und Absicherung und nicht nur einer Gefahrenabwehr sowie der dafür notwendigen Qualitätsentwicklung und -sicherung.

Um die Bildungsperspektiven von Kindern grundlegend zu verbessern bzw. zu optimieren bedarf es eines konstruktiven Zusammenwirkens von Schule und Kinder- und Jugendhilfe und einer gemeinsamen Gestaltung der Kooperativen Ganztagsbildung. Giesecke schreibt fast 2000 Jahre nach Seneca, „man lernt in der Schule für die Schule“ (Giesecke 1990, S. 114).⁷⁶ Schule ist aber nur ein Element im Leben eines Kindes, die anderen Lebenswelten des Kindes sind damit zu einem Gesamtangebot zu verknüpfen. Das bedeutet u. a. Freund:innen, Sport und Familie des Kindes integrierend in den Blick zu nehmen und durch entsprechende gemeinsame Angebote im Alltag für alle zu planen. Soziales Lernen findet somit in der Familie und in der Bildungseinrichtung als Gemeinschaft mit Gleichaltrigen statt. Es findet dort statt, wo gemeinsam gelernt wird (Giesecke 1990, 114 f.), d. h. im Sinne von Martha C. Nussbaum soll die Kooperative Ganztagsbildung innovativ gestaltet werden, um den Kindern eine angemessene Lebensqualität und Lebenszeit zu ermöglichen, die aus der Perspektive der Kinder nicht mehr als Zeit in der Bildungseinrichtung, sondern als ganzheitliche Lebenszeit wahrgenommen wird.

Nussbaums Theorieansatz weist noch weitere Aspekte auf, die im Münchener Ganztagsmodellversuch bisher noch nicht ausreichend in den Blick genommen werden bzw. über den Modellversuch hinausgehen. Von Relevanz wären hier beispielsweise die Gesundheitsförderung durch eine bewusstere Gestaltung und eine am Wohlbefinden aller Kinder ausgerichtete ganztägige Bildung sowie die gezieltere Förderung eines positiven Selbstwertgefühls und die Förderung einer kindgemäßen Frustrationstoleranz. Um Existenzbedrohungen abzuwenden und sichere Lebensbedingungen zu fördern, sollten soziale und gesundheitsbezogene Beratungs- und Präventionsangebote nicht nur an den Modellstandorten, sondern für alle Kinder und deren Familien flächendeckend vor Ort bereitgestellt werden.

5.3.2 Körperliche Gesundheit

Die Fragestellung bei dieser Fähigkeit lautet: Welche Rahmenbedingungen braucht jeder Mensch im Sinne des *Capabilities Approach*, um in die Lage versetzt zu werden, körperlich gesund zu sein? Das bedeutet, dass er gesund ist (ein-

⁷⁶ Der Philosoph Seneca (ca. 4 v. Chr. - 65 n. Chr.) formulierte: „Wir lernen nicht für das Leben, sondern für die Schule“ (Seneca 2011, S. 430 f.).

schließlich der reproduktiven Gesundheit), sich ausreichend ernährt und angemessen wohnt (Nussbaum 2015, S. 41, 2014, S. 200).

Nach Angaben des Bundesamtes für Strahlenschutz ist nachgewiesen, dass eine langjährige Radonexposition auch in niedrigen Konzentrationen zu Lungenkrebs führen kann. Ein Schwellenwert, bis zu dem Radon als unbedenklich angesehen werden kann, ist nicht bekannt. Das Bundesamt für Strahlenschutz hat daher Empfehlungen zum Schutz vor erhöhten Radonkonzentrationen in Gebäuden (Neubau und Bestand, d. h. auch für die Kooperative Ganztagsbildung) herausgegeben mit dem Ziel, die Strahlenbelastung durch Radon in Aufenthaltsräumen zu verringern. Auch in der Stadt München selbst ist eine vergleichsweise hohe Belastung durch Radon zu verzeichnen (Bundesamt für Strahlenschutz (BfS) 2024). In diesem Kontext geht es nicht nur um die Zeit, die die Kinder in der Bildungseinrichtung verbringen. Es geht vielmehr um die Wechelseite der *capabilities*, beispielsweise *Leben*, und um eine grundlegende Sensibilisierung für das Thema.

Der Evaluationsbericht *Gemeinsam gesunde Schule entwickeln* (Paulus et al. 2014) wies bereits vor der Corona-Pandemie (Paulus et al. 2014) auf die Wechselbeziehung zwischen Gesundheit und Bildung hin: Gesundheit ist die Basis für Bildung und Bildung ist die Basis für Gesundheit.

Die medizinische und gesundheitliche Versorgung in Deutschland ist sehr komplex und weist verschiedene Komponenten sozialer Ungleichheit in der Versorgung auf. Zum einen umfasst die soziale Ungleichheit in diesem Bereich Ungleichheiten wie Alter und Geschlecht und zum anderen Ungleichheiten wie Beruf, Bildung und Einkommen, also den sozialen Status bzw. die soziale Schicht. So zeigt die Untersuchung *Einfluss der sozialen Ungleichheit auf die medizinische und gesundheitsbezogene Versorgung in Deutschland* (Janßen et al. 2006), dass die Versorgung in Deutschland für alle sozialen Schichten auf einem hohen Niveau liegt (Janßen et al. 2006, S. 141 ff.). Im 3. *Armut- und Reichtumsbericht* der Bundesregierung wird ebenfalls benannt, dass Bildung verschiedene Auswirkungen auf die Gesundheit hat. Bildung zeigt sich auch in Wissen und Handlungskompetenzen, die eine gesundheitsfördernde Lebensweise und die Bewältigung von Belastungssituationen ermöglichen. Dabei spielen Haltungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen, die sich schon früh im Leben unter den Einflüssen der elterlichen und institutionellen Erziehung entwickeln, eine wichtige Rolle (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2013, S. 102).

In Deutschland beeinflusst der sozioökonomische Status der Eltern erheblich die Gesundheit von Kindern. Insbesondere in Bezug auf das Ernährungsverhalten und das Risiko von Adipositas wurden signifikante Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Gruppen festgestellt (Stiftung Kindergesundheit 2022). Nach Angaben des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung (BiB) beeinflusst

der Bildungsstand der Eltern die Gesundheit ihrer Kinder ein Leben lang. Studien belegen einen engen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Gesundheit im Erwachsenenalter. Erwachsene aus bildungsfernen Familien haben häufiger mit gesundheitlichen Problemen zu kämpfen, während sich Menschen aus bildungsnahen Familien gesünder fühlen (Barschett und Hübener 2023). Diese Untersuchungen zeigen, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status schlechtere Gesundheitschancen aufweisen. Der Zugang zu Gesundheitserziehung, Bewegungs- und Freizeitaktivitäten sowie zu Ressourcen für eine ausgewogene Ernährung im Rahmen der Ganztagsbildung ist eingeschränkt. Die tägliche Anwesenheit der Kinder in der Kooperativen Ganztagsbildung erfordert gemäß dem *Capabilities Approach* die Verankerung eines ganztägigen Verpflegungskonzepts in der Struktur. Dieses muss ausreichende Haupt- und Zwischenmahlzeiten sowie Getränke umfassen, um allen Kindern die Möglichkeit zu geben, ein gesundes Leben zu führen, wie es Nussbaum empfiehlt.

Um die Gesundheitschancen sozial benachteiligter Kinder zu verbessern, bedarf es darüber hinaus einer Gesundheitsförderung, die nicht nur kurzfristig auf Verhaltensänderungen abzielt, sondern auf Wissens- und Kompetenzvermittlung und eine umfassende Optimierung der Fähigkeiten setzt. Eine solche Entfaltung der Fähigkeiten muss langfristig als Querschnittsaufgabe im Kontext der gesamten Entwicklungs- und Bildungsarbeit verankert werden. Grundsätzlich gilt es, Gesundheitsförderung mit Persönlichkeitsentwicklung zu verbinden (Sting 2011, S. 146; Altgeld et al. 2024). Darüber hinaus gilt es, auch die Erziehungskompetenz der Eltern im Sinne ihrer Vorbildfunktion zu stärken, zum Beispiel durch den Einsatz von Elterncoaches und Elterntrainings.

Da gesundheitsrelevante Verhaltensweisen und Einstellungen bereits in der Kindheit geprägt werden, ist es wichtig, dass der pädagogische Alltag Möglichkeiten zur Einübung eines gesunden Lebensstils bietet (Bertelsmann Stiftung 2012). Insbesondere bei Kindern mit niedrigem Bildungsstand der Eltern nimmt die sportliche Betätigung in Vereinen oder Gruppen ab, während die Anzahl übergewichtiger Kinder zunimmt (Landeshauptstadt München. Referat für Gesundheit und Umwelt 2010).

Bewegung ist ein unersetzlicher Entwicklungsreiz für den gesamten menschlichen Organismus (Zimmer 2022). Dies gilt auch für die Zeit, die Kinder in der Kooperativen Ganztagsbildung verbringen. Besonders in der Wachstumsphase hat der Körper das Bedürfnis nach Bewegung, um die Organe und das Herz-Kreislauf-System zu entwickeln, das Knochen- und Muskelwachstum anzuregen und die Koordinationsfähigkeit zu verbessern. Tägliche Bewegungsreize sind für eine gesunde Entwicklung unerlässlich und beugen Zivilisationskrankheiten vor (Zimmer 2022, S. 20 f.). Während der Corona-Pandemie hat etwas weniger als

ein Drittel (31 %) der Kinder an Gewicht zugenommen, u. a. durch Bewegungsmangel (Wößmann et al. 2023, S. 209). Tägliche Sport- und Bewegungsangebote, auch im Freien, sind deshalb im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung verstärkt anzubieten, um u. a. auch Kindern aus einkommensschwachen Familien entsprechende Sport- und Freizeitangebote zu ermöglichen. Die COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al. 2024) zeigt, dass während und nach der Pandemie vor allem bei Kindern und Jugendlichen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss aufweisen, depressive und psychosomatische Symptome zugenommen haben und sich die Lebensqualität verschlechtert hat. Viele Kinder ernähren sich nach wie vor ungesund, u. a. mit vielen Süßigkeiten, und bewegen sich wenig oder gar nicht. Sport ist für das seelische und körperliche Wohlbefinden unverzichtbar und stellt daher eine zentrale Maßnahme in den Angeboten der Kooperativen Ganztagsbildung dar. Daher ist von den pädagogisch Tätigen eine niedrigschwellige, regelmäßige und ohne Leistungsdruck für alle Kinder durchgeführte Planung und Angebotsgestaltung zu gewährleisten.

Während der Corona-Pandemie verloren Kinder zudem viele Lebens- und Erfahrungsräume durch den Wegfall von Alltagsstrukturen wie sie in den Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Vereinen gegeben sind.⁷⁷ Psychosoziale Belastungen und Einschränkungen von Lernerfahrungen waren u. a. Folgen der Entfremdung und Unzugänglichkeit (Autor_innengruppe 2021). Die Stärkung sozialer Beziehungen kann sich sehr positiv auf die Gesundheit auswirken. In Konsequenz dessen sind im Rahmen der zukünftigen Planung von ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangeboten diverse Maßnahmen zu berücksichtigen. Dazu gehören u. a. die Aufarbeitung individueller Lernrückstände, die präventive psychosoziale Unterstützung durch sozialpädagogische Angebote und den psychologischen Dienst, die Überprüfung von Bildungskonzepten, die Verbesserung der Unterrichtsqualität, die Intensivierung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, die Fortbildung im Krisenmanagement, die Entwicklung von Notfallplänen, die Anpassung von Hygiene- und Schutzkonzepten, der Ausbau der digitalen Infrastruktur und der Medienkompetenz.

Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status putzen sich seltener die Zähne als Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status (Krause et al. 2022). Daher bietet sich in der Kooperativen Ganztagsbildung die Möglichkeit, alltagspraktische Übungen wie Körperpflege, Händewaschen und Zähneputzen zu erlernen und zu einer Routine werden zu lassen. Ein Beispiel

⁷⁷ Während der Schließung von Schulen und Kindertagesstätten standen diese jedoch nicht zur Verfügung. In der Konsequenz des Homeschooling manifestierten sich zudem bei vielen Kindern Konflikte innerhalb der Familie und eine Verschlechterung der Beziehungen zu Freund:innen. Gleichzeitig verbrachten andere mehr Zeit miteinander und erlebten eine Stärkung der familiären Solidarität (Ravens-Sieberer et al. 2024).

für eine präventive Maßnahme ist das tägliche Zähneputzen, welches der Kariesprophylaxe dient. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung Raum für niedrigschwellige Beratungs- und Behandlungsangebote zu schaffen.

Die AWO-ISS-Studie (vgl. Kapitel 3.1.1) zu Langzeitfolgen von Armut im Lebenslauf zeigt, dass es in Deutschland eine klare Verbindung zwischen niedrigem sozialem Status sowie begrenzten Ressourcen in der Kindheit und depressiven Symptomen, geringer Lebenszufriedenheit und nachweislichem Unterstützungsbedarf im Zusammenhang mit Drogen und Alkohol gibt. Psychosoziale Ressourcen haben eine schützende Funktion für die Gesundheit und Prävention (Volf et al. 2019; Schmidtke et al. 2021). Eine wirksame und nachhaltige Suchtprävention setzt bereits im Kindesalter an (Höfer und Berchtold 1997; Höfer 1997b, 1997a). Neben alltagspädagogischen Maßnahmen und Projekten spielt die Raumgestaltung eine wichtige Rolle, um kindliche Grundbedürfnisse wie Essen und Trinken, Ruhe und Bewegung zu befriedigen. Wie bereits im vorherigen Abschnitt (Kapitel 5.3.1) beschrieben, ist es deshalb wichtig, ausreichend Raum für logopädische, therapeutische oder bewegungsbezogene Angebote, Frühförderstellen, niedrigschwellige Angebote von Kinder- und Jugendärzt:innen, Zahnärzt:innen und Schulpsycholog:innen sowie für Ruhephasen und Bewegungsmöglichkeiten zu schaffen.

Kinder gehören in Bezug auf die gesundheitliche Bedeutung der Ernährung zu einer äußerst sensiblen Gruppe, die besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung benötigt. Sie sind insbesondere in ihrer (Lebensmittel-)Versorgung von Dritten abhängig, lernen Lebensmittel erst allmählich kennen und entwickeln dabei geschmackliche Prägungen sowie ihre Präferenzen. Das regelmäßige Konsumieren und das soziale Umfeld sind hierbei entscheidend. Die EsKiMo-Studie⁷⁸ zeigt, dass Kinder zu wenig pflanzliche Lebensmittel wie Gemüse und Obst essen. Auch bei Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren liegt der Fleisch- und Wurstverzehr über der empfohlenen Menge. Die empfohlene Nährstoffzufuhr bei Vitaminen und Ballaststoffen wird oft nicht erreicht (Mensink et al. 2021). Während coronabedingter Einrichtungsschließungen fiel das kostenfreie Mittagessen im Kontext des Bildungs- und Teilhabegesetzes in Kindertageseinrichtungen und Schulen vielerorts weg (Deutscher Kinderschutzbundes Bundesverband e. V.

⁷⁸ EsKiMO II stellt ein Modul der bundesweiten *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland* (KiGGS Welle 2) dar. Im Rahmen der Studie EsKiMo II erfolgt eine Befragung zum Ernährungsverhalten. Diese wurde bislang zweimal durchgeführt. Die gewonnenen Daten erlauben eine umfassende Darstellung des Ernährungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Auf dieser Grundlage können gesundheitsbezogene Risiken sowie aktuelle Tendenzen im Ernährungsverhalten identifiziert und Maßnahmen erarbeitet werden, die auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe zugeschnitten sind (Robert Koch-Institut o. J.).

2020). Die im Folgenden dargestellten Wirkungen veranschaulichen die besondere Bedeutung entsprechender konzeptioneller Maßnahmen und deren Umsetzung.

Im Kontext der Ernährung wird besonders deutlich, dass soziale Gerechtigkeit und ein *gutes Leben* sowie die Förderung in den jeweiligen Institutionen miteinander verknüpft sind. Die Ganztagschule ermöglicht durch eine gemeinsame (Mittags-)Verpflegung eine gesunde und ausgewogene Ernährung für jedes Kind und fördert gleichzeitig die Pflege sozialer Beziehungen beim gemeinsamen Essen, zumindest am Mittagstisch. Häufig wird in den Schulen zwar ein Mittagessen angeboten, doch steht dabei oft nur die reine Sättigung im Vordergrund, anstatt die Mittagspause als festes soziales Lernfeld zu nutzen (Palentien 2005, S. 165 f.).

Um eine ausgewogene und bedarfsgerechte Verpflegung aller Kinder zu gewährleisten und das Ernährungsverhalten positiv zu beeinflussen, ist grundsätzlich im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung ein ganztägiges Verpflegungskonzept zu erstellen und von den Fachkräften pädagogisch umzusetzen. So bieten beispielsweise Geburtstage die Möglichkeit, gemeinsam mit den Kindern etwas Schmackhaftes zuzubereiten und den Tag mit dem Geburtstagskind zu planen und vorzubereiten. Solche Anlässe könnten gezielter pädagogisch genutzt werden, um präventiv zu wirken. Eine weitere Option wäre die Organisation der Getränke und aller weiteren Zwischenmahlzeiten durch den Kinder- und Jugendhilfeträger. Die Qualität und nicht der Profit sollte im Vordergrund stehen. Eine positive Vorbildfunktion der pädagogisch Tätigen trägt wesentlich dazu bei, das Gesundheitsverhalten der Kinder zu stärken. Daher ist es wünschenswert, dass alle pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte gemeinsam mit den Kindern in der Mensa essen. Im Rahmen von schulischen und außerschulischen Projekten könnten dabei auch Themen wie Wasserkreislauf, Lebensmittelkreislauf, Herkunft und Verarbeitung von Lebensmitteln, deren Qualität und Nachhaltigkeit behandelt und praktisch veranschaulicht werden.

Der Aspekt des angemessenen Wohnraums für Kinder und ihre Familien wird ebenfalls eher vernachlässigt. Es bestünde die Möglichkeit, die Eltern in den Räumlichkeiten der Kooperativen Ganztagsbildung über ihre Rechte in Bezug auf das Wohnen, wie zum Beispiel das Wohngeld, zu informieren. Alle Räume, auch die Klassenzimmer und Flure, sollten so ausgestattet sein, dass sie eine optimale Wohn- und Aufenthaltsqualität für Kinder und Erwachsene bieten.

Im Rahmen der Förderung von Eigenverantwortung für die eigene Gesundheit erhalten Kinder in Ganztageseinrichtungen die Möglichkeit, sich unter fachlicher Anleitung Wissen zum Thema Sexualität und Fortpflanzung anzueignen. Das Thema Geburt kann pädagogisch aufgegriffen werden, beispielsweise durch Kooperationen mit schwangeren Frauen in der Einrichtung oder durch die Geburt von Geschwisterkindern. Dabei ist an die Lebenswelt des Kindes anzuknüpfen, sodass die dadurch oft ausgelöste Krise des Kindes, mit der es umgehen lernen

muss, kindgerecht aufgegriffen wird. Dieses Thema erfordert daher vermehrt auch eine Bewältigungsperspektive für die Kinder im pädagogischen Alltag der Kooperativen Ganztagsbildung.

Eine verstärkte Absprache zwischen den schulischen und außerschulischen Akteuren ist erforderlich, um eine gezielte Verschränkung der jeweiligen Inhalte sowie eine kompetente Begleitung zu gewährleisten. Pädagogisch Tätige sollten sich zwingend mit der Lebenswelt und Lebensrealität der Kinder auseinandersetzen und diese respektieren. Zusätzlich zu den spezifischen psychosozialen Unterstützungsangeboten, die unabhängig vom vorgesehenen Lehrstoff und von Projekten für Kinder bereitgestellt werden, könnten im Modellversuch Unterstützungstreffen als niedrigschwellige Angebote für Familien im Quartier, Beratung zum vorhandenen Angebot an Gesundheitsdiensten im Sozialraum sowie der Einbezug der Eltern bei Angeboten der Gesundheitsförderung für die Kinder als empfehlenswerte Maßnahmen erachtet werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Ansatz von Martha C. Nussbaum weitere Aspekte sichtbar werden lässt, die bisher im Münchner Ganztagsmodellversuch noch nicht in den Blick kommen bzw. die über den Modellversuch hinausgehen. In diesem Zusammenhang wäre eine umfassende Gesundheitsfürsorge zu implementieren, die für alle Kinder im Grundschulalter – und nicht nur für eine Auswahl einzelner Modellstandorte – zum Beispiel eine kostenfreie ausgewogene Ganztagsverpflegung gewährleistet. Darüber hinaus sollten im Rahmen der Gesundheitsvorsorge regelmäßige Arzt- und Zahnarztbesuche im Kontext der Bildungseinrichtungen stattfinden.

5.3.3 Körperliche Unversehrtheit

Es stellt sich die Frage, welche Rahmenbedingungen im Kontext der Kooperativen Ganztagsbildung und darüber hinaus notwendig sind, um Menschen im Sinne des *Capabilities Approach* in die Lage zu versetzen, ein menschenwürdiges Leben zu führen, sich vor Gewalt und sexualisierten Übergriffen zu schützen, sexuelle Befriedigung zu erlangen und persönliche Mobilität zu erreichen (Nussbaum 2015, S. 41).

Zum Schutz der Kinder fordert der Deutsche Kinderschutzbund beispielsweise zu Recht Unterstützung von der Kinder- und Jugendhilfe, der Schule, Politiker:innen und Ärzt:innen (Deutscher Kinderschutzbundes Bundesverband e. V. 2020).

Laut polizeilicher Kriminalstatistik wurden in Deutschland im Jahr 2018 über 12.000 Fälle sexualisierter Gewalt und über 9.000 Anzeigen wegen sexuellen Missbrauchs von Schutzbefohlenen und Jugendlichen registriert. Dabei ist zu beachten, dass diese Zahlen nur das Hellfeld darstellen und die Dunkelziffer weit-

aus höher liegt (Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs Stand: 2020).

Kinder können sich überwiegend nicht selbst schützen. Als vulnerable Gruppe sind sie auf den Schutz, die Hilfe und Unterstützung von Erwachsenen angewiesen. Deshalb ist es erforderlich, dass alle pädagogisch Tätigen und andere Berufsgruppen in der Kooperativen Ganztagsbildung regelmäßig für das Thema sexualisierte Gewalt und die Abwehr eines täter- und täterinnenfreundlichen Umfelds sensibilisiert und geschult werden. Nur so kann der Bildungscampus ein sicherer Ort für Kinder sein. Für die Etablierung einer Atmosphäre, in der Kinder über ihre Gefühle sprechen und sich ihren Betreuungspersonen anvertrauen können, ist es unerlässlich, dass neben pädagogischer Prävention und professionellen Schutzkonzepten geeignete Projekte zur Prävention von sexualisierter Gewalt und insbesondere auch Cybergrooming etabliert werden. Dazu ist digitale Bildung für alle Akteure, einschließlich der Familien bedeutsam. Um die Sprachlosigkeit in diesem Themenfeld zu überwinden, den Kindern zuzuhören und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, ist eine aktive Thematisierung und ein partizipatives pädagogisches Arbeiten mit Kindern notwendig. Ebenso wichtig ist ausreichend Zeit für eine intensive Zusammenarbeit mit einschlägigen Fachdiensten und Beratungsstellen, die im professionellen Umgang mit sexualisierter Gewalt kompetent sind.

Insgesamt ist die seelische Unversehrtheit aller Kinder zu gewährleisten. Auch wenn körperliche Züchtigung im deutschen Bildungssystem nicht mehr vorgesehen ist, sollten negative adultistische Aspekte des Machtverhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen, wie sie zum Beispiel durch verbale Gewalt entstehen, vermieden werden. Dies kann durch Fort- und Weiterbildung (zum Beispiel in gewaltfreier Kommunikation) sowie durch verstärkte Partizipation der Kinder und damit verbundene gemeinsame Aushandlungsprozesse, aber auch strukturell verankerte Beschwerdeverfahren für Kinder gefördert werden. Martha C. Nussbaum betont vor allem den Schutz vor gewalttätigen Auseinandersetzungen. Neben der Schaffung eines für Täter und Täterinnen unattraktiven Umfelds muss die Beaufsichtigung und Sicherheit der Kinder während ihrer Anwesenheit gewährleistet sein. In der Kooperativen Ganztagsbildung ist es wichtig, den Kindern genügend Raum und Möglichkeiten zu geben, ihre eigenen Grenzen und Gefühle zu formulieren und die Grenzen anderer zu respektieren. Beides ist erforderlich für ein gesundes Aufwachsen und ein harmonisches Miteinander. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Familien und Bildungseinrichtungen ist hierbei erstrebenswert. Projekte zur Sexualerziehung und Suchtprävention erweisen sich ebenso als förderlich wie Selbstbehauptungstrainings, Medienprojekte und klare Sprachregelungen. Darüber hinaus sind zum Beispiel lebenspraktische Trainings mit Familien in den Bereichen Mobilität, Verkehrserziehung,

Unfallverhütung, Mediennutzung, Gesundheitserziehung und Prävention ziel führend. Die Implementierung präventiver und flächendeckender (Quartiers-) Angebote mit derartiger Thematik könnte über das Modellprojekt hinaus erfolgen. Als Beispiele seien an dieser Stelle Schwimmkurse, Wassersicherheitsprogramme, Eltern-Kind-Verkehrstrainings, Fahrrad-Checks mit Praxisübungen, Eltern-Kind-Medienworkshops sowie Erste-Hilfe-Kurse für Kinder und Familien im Quartier genannt. Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit örtlichen Akteuren wie der Polizei, (Vertrags-)Ärzt:innen, Fachberatungen, Medienschaffenden sowie Sportvereinen oder der DLRG könnte zu einer erheblichen Steigerung der Nachhaltigkeit und Effektivität führen.

Gemäß dem *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum sind weitere Aspekte von übergreifender Relevanz für alle Kinder (nicht nur an den Modellstandorten) zu berücksichtigen, beispielsweise in Bezug auf die Reduzierung der Radonkonzentration und der Luftverschmutzung. Darüber hinaus wäre die Implementierung eines flächendeckenden, umfassenden (externen) Angebots für alle Kinder, u. a. zum Schutz vor Stress, Angst und psychischen Belastungen in den Einrichtungen vor Ort, ein zielführender Schritt.

5.3.4 Sinne, Vorstellungskraft, Denken

Im Folgenden wird untersucht, welche Umgebung ein Kind in der Kooperativen Ganztagsbildung benötigt, damit es im Sinne Nussbaums in die Lage versetzt wird, seine Sinne, seine Phantasie und seine Vorstellungskraft zu gebrauchen, zu denken und zu urteilen und diese Fähigkeiten zu entwickeln (Nussbaum 2015, S. 40 f.). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Grundlagen für diese Fähigkeiten im Vorschul- und Grundschulalter gelegt werden (LehrplanPLUS Grundschule in Bayern 2017).

In der pädagogischen Beziehung sowie in Bezug auf Autorität und Leistungs gerechtigkeit fungieren Bildungsinstitutionen häufig als Vermittler der vorherrschenden Kultur (Bourdieu et al. 1971). Dies impliziert den Machterwerb bzw. Machterhalt von außen. Dazu werden u. a. Deutungsmuster, Codes der Botschaften und Kompetenzen vorausgesetzt, anstatt diese zu lehren (Bourdieu et al. 1971, S. 165; Brandmayr 2015, S.154 f.). Die Schule ist nach wie vor stark auf eine elitäre Kultur ausgerichtet, was für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten oder Milieus eine große Herausforderung darstellt. Es zeigt sich beispielsweise, dass Vielleser:innen das Lesen mit größerer Leichtigkeit gelingt. Stil, Geschmack, Esprit und eine gewisse Gewandtheit im Umgang mit Sprache und Lebensart werden Kindern aus gebildeten Familien oft mit auf den Weg gegeben. Für die einen ist es ein hart erarbeitetes Verdienst, für die anderen ein Erbe (Bourdieu et al. 1971, S. 42). Im Kontext der Kooperativen Ganztagsbildung lässt sich dies am Beispiel des Erlernens eines Musikinstruments illustrieren, welches in den Bildungsalltag

integriert werden könnte. Kinder aus weniger privilegierten Familien hätten dadurch die Möglichkeit, über das Einrichtungsangebot ein Instrument zu erhalten, welches sie auch im vereinbarten Rahmen für Übungszwecke mit nach Hause nehmen dürfen.

Vieles verweist darauf, dass bessere Voraussetzungen zu schaffen sind, um Kindern einen guten Start in die Schule zu ermöglichen und damit die Basis für eine erfolgreiche Bildungsbiografie zu legen. Kulturelle, musikalische oder sprachliche Bildung kann beispielsweise mittels des frühzeitigen Besuchs einer adäquat ausgestatteten frühkindlichen Bildungseinrichtung kompensiert werden. Dabei ist es von grundlegender Bedeutung, die Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache und im Aufbau eines umfangreichen, vielfältigen Wortschatzes zu unterstützen, um einen optimalen Übergang in die Schule zu gewährleisten (van Scherpenberg 2009, 64 f.; Heimbach-Steins 2009, S. 17 f.) (vgl. Kapitel 2.2, Kapitel 4 und 8.2.1). Sprache ist das Mittel zur Bildung und ein wesentliches Instrument zur Selbst- und Weltbildung (Humboldt 1957, S. 120 ff.).

Kulturelle Bildung kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, bestehende Ungleichheiten in der Gesellschaft und in den Lebensbedingungen abzubauen. Unter Kultur werden die Lebensformen von Gruppen und Gesellschaften als eine von Menschen gestaltete und hervorgebrachte kollektive Ordnung verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Menschen an ihre physische, historische und soziale Umwelt anpassen. Das bedeutet, dass Kulturen auf Natur, Geschichte und Sozialstruktur reagieren und sich anpassen. Zwischen Kultur und Umwelt besteht also eine Wechselbeziehung (Rommelspacher 1989, S. 94). Dies gilt auch für die von Menschen in bestimmten Regionen sowie in bestimmten geschichtlichen Zeiträumen vorgenommene Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt, für deren orts- und zeitgebundenes Denken und Handeln, wie es sich u. a. im Sprachgebrauch, in den Ausprägungen von Religion, Philosophie, Ethik, Ästhetik, Recht, Kunst, Technik oder in den staatlich-gesellschaftlichen Institutionalisierungen manifestiert.⁷⁹

⁷⁹ Im Rahmen der Diskussion um die Erscheinungsformen von Armut und diesen Phänomenen zugrunde liegenden Ursachen wird sowohl im internationalen als auch im nationalen Bereich, in Medien wie auch in Fachpublikationen der Terminus *Kultur der Armut* verwendet (Lewis 1963). Initiiert wurde dies von Oscar Lewis (1914 - 1970) und der Forschung *Five Families: Mexican Case Studies in The Culture of Poverty*, New York 1951; *The Children of Sánchez*, New York 1961, die von Margarete Bormann ins Deutsche *Die Kinder von Sanchez*, (Lewis 1963) übertragen wurde. In seinen Arbeiten und Studien über die Erscheinungsformen von Armut, insbesondere in Mittel- und Südamerika, hat Oscar Lewis aufgezeigt, dass Armut in modernen Gesellschaften nicht nur von dem Umstand ökumenischer Benachteiligung oder (generell) eines Mangels schlechthin (d. h. im weitesten Sinne: soziale Desorganisation) gekennzeichnet ist (Albrecht 1969, 436 f.; Iben 1989, S. 278). „Armut bedeutet auch etwas Positives. Sie hat ihre eigene Struktur und eine bestimmte Seinsgrundlage und verfügt über gewisse Selbsterhaltungsmethoden, ohne die der Arme sonst kaum bestehen könnte“ (Lewis 1963, S. 26). Die Lebensform sowie die damit ein-

Dementsprechend wäre ein verstärkter Einsatz für kulturelle Bildung im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung wünschenswert. Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen Familien haben oft keine Möglichkeit, an kulturellen Angeboten außerhalb von Bildungseinrichtungen teilzunehmen. Es ist bekannt, dass die sogenannte *Hochkultur* stark subventioniert wird und in der Regel von der sozioökonomisch privilegierten Schicht besucht wird.

Familien mit einem hohen sozialen Status beteiligen sich häufig intensiv an Kinderkulturangeboten. Kinder aus bildungsfernen und weniger privilegierten Familien sind in diesen Angeboten deutlich unterrepräsentiert. Dies lässt sich nicht auf eine mangelnde Freude an Theateraufführungen, Kunstwerkstätten oder Frühmusik zurückführen. In der Konsequenz fehlender Zugangsmöglichkeiten (u. a. finanziell oder strukturell bedingt) wird ihnen vielfach die Möglichkeit vorenthalten, entsprechende Erfahrungen zu sammeln, da ihnen bislang die Teilhabe verwehrt blieb (Glaser 2012, S. 4, 2014).⁸⁰ Daher ist es naheliegend, dass die Kooperative Ganztagsbildung verstärkt Werte vermittelt, indem sie kulturelle Teilhabe und Bildungsprozesse fördert und dafür die entsprechenden Gelegenheiten und Motivation schafft. Diesbezüglich seien etwa ein attraktives Ferienangebot oder kostenlose Projekte genannt. Des Weiteren besteht die Möglichkeit,

hergehenden Mechanismen führen dazu, dass Armut fortbesteht und folglich tradiert sowie vererbt wird.

Oscar Lewis nennt u. a. als Merkmale der *Kultur der Armut*: Leben am untersten Rand der Gesellschaft, ständiger Daseinskampf, anhaltende Geldknappheit, wenig medizinische Versorgung, Arbeitslosigkeit, keine oder geringe Berufsqualifikation, hoher Anteil an Alkoholismus, Neigung zu Gewalt, Fehlen von Zukunftsplanung, Märtyrerinnenverhalten der Frau, Misstrauen gegenüber Behörden und Regierenden. Diese Merkmale sind umgekehrt mögliche alternativ-konstruktive Ansätze für Lösungsversuche bei Schwierigkeiten, die aus sozialen Ungleichheiten bzw. aus der vorgegebenen Verteilung von Lebenschancen resultieren (Lewis 1963, 29 f.). Der Eindruck und das Gefühl der Minderwertigkeit führen oftmals zu einer sowohl sich selbst gegenüber als auch gegenüber den Mitmenschen oder der Gesellschaft destruktiven Kritik, zu Zynismus, Misstrauen oder Hass. Dies gilt auch für die Beurteilung gültiger Werte bestehender Einrichtungen, gegenüber Vertreter:innen der Kirche, der Regierenden und anderen Personen in herausragenden Positionen (Lewis 1963, S. 30; Iben 1989, S. 278 f.). Kultur kann dahingehend verstanden werden, dass Wohnung, Kleidung und Nahrung neben gezielt organisierten Kulturangeboten wesentlicher Bestandteil des kulturellen Lebens sind. Dies betrifft beispielsweise das Alltagsleben und den Lebensvollzug armer bzw. von Armut bedrohter Familien, vor allem auch deren Kinder. Eine bedeutende Rolle haben linguistische Codes in subkulturellen Milieus. Sie „haften an sozialen Rollen oder an Sozialbeziehungen, die ihrerseits in die Matrix der objektiven sozialen Strukturbedingungen eingebettet sind“ (Overmann 1972, S. 338). Von diesen jeweiligen Milieus sind die Kinder und Jugendlichen beeinflusst, die die unterschiedlichen Bildungsangebote wahrnehmen.

⁸⁰ Die *Nürnberger Repräsentativbefragung zu Kultureller Bildung und Kinderkultur (2009/2010)* ergab, dass die finanzielle Situation ein wesentlicher Aspekt war: Von den ärmeren Familien gaben 90 % das Geld als Grund für die Nichtteilnahme an (Glaser 2012, S. 4, 2014).

eigenständig Theateraufführungen, Konzerte, Filme oder Fotografien zu produzieren.⁸¹

Zunehmend wird der Begriff *Kultur der Verständigung* (Neuhoff 2009) verwendet. Er beinhaltet zwei unterschiedliche Dimensionen, eine im weiten und eine im engen Sinn. In einem weiteren Sinn bezeichnet Kultur die Verhältnisse, in denen Menschen heranwachsen und die ihre Einstellungen und Werte formen, die nicht von Natur aus vorgegeben sind. Beispielsweise in Familien-, Sprach-, Religions- oder Nationalkulturen manifestieren sich die Besonderheiten menschlicher Gesellschaften. Im engeren Sinne bezeichnet *Verständigungskultur* eine normative, starke Auseinandersetzungsform, die bestimmte Eigenschaften und Merkmale erfordert. Um das Ziel der Verständigung zu erreichen, sind komplexe Konzepte wie Tolerieren, Akzeptieren oder Anerkennen notwendig (Neuhoff 2009, S. 119). Eine Voraussetzung für eine Kultur der Verständigung ist Bildung als Bildsamkeit. Jede Person ist bildsam und kann sich selbst bilden. Sie ist weder eine Naturgegebenheit noch allein ein Produkt der Sozialisation (Kunze 2008a, S. 49).

In einer weltoffenen, pluralen Gesellschaft sind Menschen gefragt, die sich mit ihrer eigenen Identität beschäftigen und in ihrer Kindheit und Jugend Erfahrungen mit unterschiedlichen Lebensformen, Weltanschauungen, Religionen und Kulturen gesammelt haben. Daher liegt es nahe, dass bereits in der Kooperativen Ganztagsbildung das Verbindende vor das Trennende gestellt wird und das wertschätzende, respekt- und toleranzvolle Eintreten für die eigenen Interessen gefördert wird, um Demokratie, Freiheit und Toleranz zu sichern. Der Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri schrieb im Jahr 2007 im ZEITmagazin LEBEN, dass das Einfühlungsvermögen ein Gradmesser für Bildung sei:

„Je gebildeter jemand ist, desto besser kann er sich ausmalen, wie es wäre, in der Lage Anderer zu sein, und dadurch vermag er, ihr Leid zu erkennen. Bildung macht präzise soziale Phantasie möglich, und in dieser Form ist Bildung tatsächlich ein Bollwerk gegen Grausamkeit.“ (Bieri 2007, Editiert 2008)

Für ein erfolgreiches Lernen und Forschen sind also Phantasie, Neugier, Wissensdurst und Freiheit wichtig. Die Freude am Forschen und Beobachten ist die Grundlage für eine gute Entwicklung der Kinder (Wanka 2005). Schon Albert Einstein (1879 - 1955) stellte fest: „Phantasie ist wichtiger als Wissen. Wissen ist begrenzt, Phantasie umfasst die ganze Welt“ (Wanka 2005, Einstein zitiert nach

⁸¹ Das Stadtspiel *Mini-München* könnte als Anregung für solche Projekte dienen. Die Kinder spielen *Stadt* mit allem, was dazu gehört, wie Vielfalt, Demokratie, Bildung, Handel, Zeitung, Müllabfuhr, Einkaufen und Botengänge. Begleitet wird das Projekt von Erwachsenen, die mitspielen und ihre unterschiedlichen Erfahrungshintergründe einbringen, zum Beispiel im Gartenbau, Journalismus, Handwerk oder Studierende verschiedener Fakultäten (Mini München 2024).

Wanka). Auch Rahnfeld bezieht sich auf dieses Zitat, denn eine instabile und unberechenbare Welt, in der eine Fehler-, Konflikt- und Lernkultur entsteht, ist vor allem auch eine Kultur, in der es Freiräume für Phantasie und Kreativität gibt, denn die Herausforderungen sind nicht linear zu bewältigen (Rahnfeld 2019, S. 75).

Die Auflösung von verfestigten Mustern und Vorurteilen ist daher eine weitere Aufgabe der Kooperativen Ganztagsbildung. Sie versteht sich als Ort des friedlichen Miteinanders. Übergeordnetes Ziel ist es, Kinder in ihrer individuellen Vielfalt wahrzunehmen und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Deshalb gilt es, Vielfalt zuzulassen, Gemeinsamkeiten zu erkennen und Unterschiede zu thematisieren, denn Bildung ist ein Menschenrecht (vgl. Kapitel 3).

Bildung für alle umfasst den Willen und Anspruch, Kinder aus bildungsfernen Familien zu fördern und zu unterstützen. Die Kooperative Ganztagsbildung bietet die Chance, das vorherrschende Verständnis von schulischer Bildung, das sich in erster Linie auf formale Bildungsangebote konzentriert, um informelle und non-formale Bildungsangebote zu bereichern. Insbesondere im künstlerisch-kulturellen Bereich ist eine verstärkte Zusammenarbeit mit Museen, Theatern oder anderen kulturellen Einrichtungen und Künstler:innen erstrebenswert. Es ist wichtig, kulturelle Angebote aktiv zugänglich zu machen und die Gestaltung der Räume an den Bedürfnissen der Kinder auszurichten. Es ist von großer Bedeutung, dass Ideen, Bilder und Geschichten nicht nur diskutiert, sondern insbesondere auch experimentell erarbeitet, musikalisch umgesetzt, kreativ weiterentwickelt, inszeniert und aufgeführt werden. Auch ein Unterricht an Kulturstätten wie Theatern oder Museen ist vorstellbar und kann außerschulische Projekte sinnvoll ergänzen.

Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung wäre daher ein Umfeld zu schaffen, in dem Kinder ihre fünf Sinne und ihre Vorstellungskraft umfassend einsetzen, denken und urteilen können und so ein *gutes Leben* führen lernen. Die Kinder sind in die Lage zu versetzen, an diesem Lebensort Freundschaften unabhängig von sozialer Zugehörigkeit zu schließen und in einer Gemeinschaft sowie mit der Natur im Einklang zu leben und diese zu pflegen. Neben den klassischen Unterrichtsinhalten besteht das Potenzial, mehr lebenspraktisches Training sowie kulturelle, kreative und digitale Erfahrungen anzubieten. Die Zusammenarbeit mit Musikschulen, Künstler:innen, Theatern, Museen, Handwerker:innen und anderen externen Akteuren stellt hierbei eine wertvolle und lebenspraktische Ergänzung zu den derzeitigen Angeboten der Kooperativen Ganztagsbildung dar. Es erscheint daher geboten, diese durch weitere Komponenten zu ergänzen, um die Entfaltung von Sinnen, Vorstellungskraft und Denken noch stärker zu fördern. Dies eröffnet den Kindern ein breites Spektrum an künstlerischen und sinnlichen Ausdrucksformen. Es bietet sich an, Persönlichkeiten des öffentlichen

Lebens wie Philosoph:innen, Sportler:innen oder Musiker:innen einzuladen, um den geistigen Horizont der Kinder zu erweitern, alternative Perspektiven aufzuzeigen und kritisches Denken zu fördern. Über regelmäßige Workshops und künstlerische Darbietungen sowie Projekte, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, kann sich ihnen eine weitere kreative Plattform für Sinneserfahrungen, abstraktes und kritisches Denken sowie Umweltorientierung bieten. Die Bereitstellung einer adäquat ausgestatteten analogen und digitalen Bibliothek, inklusive einer entsprechenden Einführung, würde die Gelegenheit bieten, eigenverantwortlich Wissen zu erwerben und selbstgesteuert zu lernen. Die Option, eigenständig zu experimentieren, zu rechnen, kreativ zu schreiben, zu fotografieren und Kunstwerke zu erschaffen, stellt einen wesentlichen Aspekt in der Förderung von kindlichen Fähigkeiten dar. Ein ähnliches Konzept verfolgt die Campuswerkstatt, die eine Vielzahl an Materialien bereithalten könnte. Eine solche Werkstatt könnte als Ort des kreativen Austauschs dienen und die Kinder bei der eigenständigen Lösungsfindung selbstgestellter Aufgaben unterstützen. Des Weiteren eröffnet sich für die Kinder die Möglichkeit, sich mit globalen und vernetzten Denkweisen vertraut zu machen, bereits Gelerntes zu vertiefen, technische Erfahrungen zu sammeln sowie ihr individuelles Potenzial zu entfalten. Innovative Bildungsansätze und eine umfassende, ganzheitliche Bildung, die die Kinder auf die Anforderungen einer globalisierten Welt vorbereitet, sind hier gefragt. In diesem Zusammenhang sind sowohl die Integration kultureller Inhalte und die Kooperation mit Kulturschaffenden als auch die Förderung kreativen Denkens und der gezielte Einsatz digitaler Medien von zentraler Bedeutung.

Im Streben nach mehr Bildungsgerechtigkeit zeigt der Befähigungsansatz, dass Bildung für alle auch den Anspruch haben muss, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien zu fördern und zu unterstützen.

5.3.5 Gefühle

In diesem Abschnitt wird untersucht, welche potenziellen Arrangements die Kooperative Ganztagsbildung im Sinne des *Capabilities Approach* anbieten und bereitstellen soll, damit jede Person in die Lage versetzt wird, komplexe emotionale Zustände mit menschlichen Beziehungen und Erfahrungen zu verknüpfen und Vertrauen, Bindungen und Beziehungen zu Dingen und anderen Menschen – mit den damit verbundenen Emotionen – aufzubauen (Nussbaum 2015, S. 40 f.).

Emotionen wie Freude, Wut, Ekel, Wohlbehagen oder Angst zu empfinden und auszudrücken ist eine angeborene Fähigkeit des Menschen. Die Zuordnung emotionaler Erfahrungen zu spezifischen Situationen bedingt die Ausbildung entsprechender Gefühle. Die Fähigkeit zur angemessenen Gefühlsäußerung entwickelt sich im Rahmen sozialer Lernprozesse (Seel und Hanke 2015, S. 394 ff.). In diesem Zusammenhang sei auf die COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al.

2024) verwiesen. Die Studie zeigt, dass der Mangel an Interaktion mit Gleichaltrigen, das Homeschooling sowie die Angst um die eigene Gesundheit oder die der Angehörigen während der Corona-Pandemie negative Gefühle wie Trauer und Einsamkeit begünstigten und zu Depressionen führten. Zudem zeigen zwei Elternbefragungen zur Bildung in der Coronakrise, dass das fehlende Treffen mit Freund:innen während der Coronapandemie für mehr als drei Viertel der Kinder eine große Belastung darstellte. 55 % der Eltern stimmten der Aussage zu, dass die Schulschließungen einen Einfluss auf die sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder hatten (Wößmann et al. 2023, S. 209).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie Kinder und Jugendliche Bildungsthemen emotional besetzen. Im Rahmen der PISA-Studie wurde festgestellt, dass fast die Hälfte der Jugendlichen in mehr als der Hälfte der Mathematikstunden Müdigkeit wahrnimmt und 41 % Langeweile empfindet. Lediglich 15 % der Schüler:innen sind im Mathematikunterricht ängstlich. Etwa 35 % zeigen Interesse am Fach Mathematik (Anders 2023).

Im pädagogischen Alltag ist es daher empfehlenswert, den Kindern möglichst viele Gelegenheiten zu bieten, auch körperliche Empfindungen wie Freude, Wut, Ärger oder Angst zu erleben und Achtsamkeit zu üben. Dadurch sollen die Kinder in die Lage versetzt werden, ihre Gefühle zu erleben und ggf. gedanklich nachzuvollziehen. Es ist wichtig, einen geschützten Raum zu schaffen, in dem körperliche Erfahrungen wie Staunen oder Weinen möglich sind. Dazu gehören körperliche Ausdrucksformen wie Leichtigkeit, ein lächelndes Gesicht, angespannte Muskeln, beschleunigte Atmung, Schwitzen oder ein weit geöffneter Mund. Ebenso wichtig ist die Entwicklung angemessener Formen des Umgangs mit Gefühlen über selbstregulative Fähigkeiten. Die Bedeutung von Erfahrungen und Beziehungen mit Tieren, Pflanzen und der Natur für die emotionale und kognitive Entwicklung soll im Zusammenhang mit der Umwelt (vgl. Kapitel 5.3.8) näher betrachtet werden.

Die Kooperative Ganztagsbildung soll daher ein Ort sein, an dem Kinder ihre Gefühle in einem geschützten Rahmen ausleben und verarbeiten lernen. Die angemessene Auseinandersetzung und Verarbeitung von Gefühlen, die sich aus der Lebenswelt der Kinder, insbesondere aus lebensverändernden Ereignissen wie Trennung oder Scheidung der Eltern, Geburt eines Geschwisterkindes, Fluchterfahrung oder Tod eines Familienmitgliedes ergeben, sollte eine wesentliche Herausforderung für die pädagogische Arbeit darstellen. Um die emotionale Bildung von Kindern und Familien zu fördern, erscheint es erforderlich, Lern- und Interessengruppen sowie gemischte Peergroups und inklusive Gruppenaktivitäten zu ermöglichen. Dadurch soll die Entwicklung von Gemeinschafts- und Beziehungserfahrungen gefördert, Einsamkeit vorgebeugt und die emotionale Gesundheit gestärkt werden. Darüber hinaus sollten mehr Möglichkeiten

für Kinder und Familien geschaffen werden, durch Programme, Workshops oder Trainings Empathie und Konfliktlösungsstrategien zu erlernen. Dadurch würde ein besseres Verständnis für die eigene Person sowie die Perspektive anderer entwickelt und die Fähigkeit erlernt werden, Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen. Die Schaffung einer konstruktiven Alternative zur Nutzung von Mobiltelefonen und anderen digitalen Medien könnte dazu beitragen, soziale Interaktionen zu fördern und dadurch erholsame Tätigkeiten und Freizeitaktivitäten zu ermöglichen. Eine detaillierte Erörterung dieser Thematik erfolgt im Rahmen der Ausführungen *Spiel* (vgl. Kapitel 5.3.9). Methoden und Möglichkeiten der Öffnung der Einrichtungen in den Sozialraum sind im Kontext der Förderung von Gefühlen von besonderer Relevanz für Kinder, die in Gemeinschaftsunterkünften leben. Für diese Kinder ist es von großer Bedeutung, über einen Ort zu verfügen, an dem sie sich auch außerhalb der regulären Betreuungszeiten mit ihren Freund:innen treffen können.

Der Aufbau komplexer emotionaler Zustände, wie beispielsweise Vertrauen und Beziehungen zu anderen Menschen und Dingen, ist ein zeitintensiver Prozess, der Geduld und Einfühlungsvermögen erfordert. Auch im Kontext der Kooperativen Ganztagsbildung erlangen diese Faktoren eine entscheidende Bedeutung. Um die emotionalen Bedürfnisse von Kindern zu unterstützen, ist es wichtig, über Gefühle zu sprechen, eine sichere Umgebung zu schaffen, in der Kinder ihre Gefühle ausdrücken können, und bei Bedarf professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dazu wird empfohlen, an den jeweiligen Standorten (über das Modellprojekt hinaus) Räumlichkeiten für externe Fachdienste zur Verfügung zu stellen, um eine Inanspruchnahme vor Ort zu ermöglichen. Des Weiteren wäre sicherzustellen, dass das Personal ebenfalls die Möglichkeit erhält, sich von externen Fachdiensten beraten zu lassen. Daher ist es von essenzieller Bedeutung, dass alle Familien und Kinder Zugang zu verschiedenen Unterstützungsangeboten erhalten, die sie bei der Bewältigung emotionaler Herausforderungen stützen.

Der Modellversuch erlaubt die Erwägung weiterer präventiver Maßnahmen, welche therapeutische oder sozialpädagogische Interventionen einschließen könnten. Dies umfasst beispielsweise regelmäßige Anti-Mobbing-Programme, Trainings zur Stärkung der Empathie und sozialen Fähigkeiten sowie die Implementierung kontinuierlicher niedrigschwelliger Maßnahmen durch Fachdienste, wie etwa Sprechstunden vor Ort. Für die Umsetzung solcher Vorhaben ist eine transparente Kommunikationsstruktur erforderlich, zudem ist das Einverständnis der Eltern notwendig. Eine Öffnung in den Sozialraum sowie eine Kooperation mit Vereinen, Freizeiteinrichtungen, Kulturstätten etc. könnte die Angebotspalette für Gruppen- und Familienaktivitäten erheblich erweitern. In Anlehnung an den Ansatz von Martha C. Nussbaum ist festzuhalten, dass diese wichtigen Aspekte

für alle Kinder von Relevanz sind und über die Kooperative Ganztagsbildung hinaus in den Blick genommen werden sollten.

5.3.6 Praktische Vernunft

Es wird untersucht, welchen Rahmen die Kooperative Ganztagsbildung nach dem *Capabilities Approach* bieten kann, um sich eine Vorstellung vom Guten zu machen, die eigene Lebensplanung kritisch zu hinterfragen, das Gewissen auszubilden und die religiöse Identität zu entfalten (Nussbaum 2015, S. 42).

Die Art und Weise der Kooperation zwischen Schule und Kindertageseinrichtung ist für die Vorstellung vom Guten und für die Befähigung zur praktischen Vernunft von entscheidender Bedeutung. Die räumlichen Gegebenheiten erlauben nicht zuletzt ein hohes Maß an Selbstbestimmung, Flexibilität und eine ausgeprägte Fähigkeit, sich an Veränderungen anzupassen. Dadurch könnten den Kindern vermehrt Möglichkeiten in Form von Projekten, gemeinsamen Aktivitäten und Festen sowie die Teilnahme an Aushandlungs- und Diskussionsprozessen geboten werden, um soziale Beziehungen aufzubauen und sich der Gruppe zugehörig zu fühlen. Die Kinder lernen, im Team zu arbeiten, Kompromisse einzugehen, Konflikte zu lösen und Aufgaben zu verteilen sowie ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Diese Prozesse sind entscheidend für die Befähigung zur praktischen Vernunft.

Um die Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu intensivieren und die Grundfähigkeiten zu fördern, könnten gemeinsame Aktivitäten wie Schullandaufenthalte, Exkursionen und Wandertage sowie von den Kindern überwiegend selbst geplante Ausflüge verstärkt durchgeführt werden. Hervorzuheben ist, dass Kindern die Möglichkeit gegeben werden sollte, Selbstwirksamkeit zu erfahren, selbstbestimmt zu lernen und für das eigene Leben einzustehen und zu handeln. Die Erfahrung von Konsequenzen für das eigene Handeln und die Fähigkeit, rational zu planen und zu handeln, sollten wesentliche Elemente dieses Prozesses sein. Die Durchführung der Aktivitäten soll in Zusammenarbeit mit den pädagogisch Tätigen beider Institutionen und gegebenenfalls unter Einbeziehung der Eltern erfolgen. Der Austausch von Gedanken und Gefühlen, Vertrauen und Zutrauen sowie das Erleben gemeinsamer Werte eröffnen neue Perspektiven.

Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung ist es empfehlenswert, vermehrt Optionen zu schaffen, um neue Lernmöglichkeiten auszuloten und sich gemeinsam mit anderen in Zukunftsfeldern zu engagieren. In besonderem Maße gilt dies für den Erwerb von Wissen im globalen Kontext sowie für die Förderung von Nachhaltigkeit, wobei hier ein Fokus auf innovative Methoden des Wissenserwerbs zu legen ist. Dazu zählt auch, dass Kinder vermehrt alltagspraktische Trainings und Möglichkeiten der intergenerationalen Begegnung mit unterschiedli-

chen Berufsgruppen erleben und dadurch Alltagskompetenzen erwerben können. Die Begegnung mit Vorbildern kann dazu beitragen, dass Kinder verschiedene Lebensformen kennenlernen und dadurch neue Perspektiven für eigene Lebensentwürfe gewinnen. Die gesteigerte Präsenz positiver Vorbilder und Identifikationsfiguren kann einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Werten wie Ehrlichkeit, Respekt, Integrität, Mitgefühl und Gerechtigkeit leisten. Bei der Vermittlung von Werten ist eine Berücksichtigung kultureller, sozialer und individueller Unterschiede erforderlich. Es ist von großer Wichtigkeit, dass Kindern ausreichend Freiraum für die Entwicklung ihrer eigenen, kindlichen Religiosität geboten wird. Dies ist eine Grundvoraussetzung, um die eigene Spiritualität zu entdecken und eigene Ideen und Überzeugungen zu entwickeln. Es ist erforderlich, das kritische Hinterfragen sowie die Verbindung von emotionalem Lernen und Handeln stärker zu berücksichtigen. Die konsequente Integration von Werten in das alltägliche Handeln und Entscheiden ermöglicht die Entwicklung einer Werteorientierung. Auch in diesem Kontext ist es von Relevanz, nicht nur Wissen und Einsichten zu vermitteln, sondern vor allem Möglichkeiten für ein gleichberechtigtes Miteinander von Menschen zu schaffen. Es obliegt der Verantwortung von Erziehungsberechtigten und pädagogisch Tätigen, Kinder dazu zu ermutigen und zu bestärken, sich in ihrem Lebensumfeld für die eigenen Rechte sowie die Rechte aller Menschen einzusetzen. Des Weiteren ist eine kritische Reflexion der eigenen Wünsche in Bezug auf die Lebensplanung zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es von entscheidender Bedeutung, dass gezielt vielfältige Reflexions- und Lernorte für Kinder außerhalb des üblichen Schulkontextes erschlossen werden.

Der Unterricht kann nicht alle Inhalte vermitteln, es ist stets eine Entscheidung für das eine und damit auch gegen das andere. Die Aufgabe der didaktischen Theoriebildung besteht darin, Entscheidungskriterien bereitzustellen, die eine Orientierung über die komplexen Möglichkeiten des Unterrichts ermöglichen (Scheunpflug 2009, S. 85). Die Durchführung des Unterrichts ist nicht auf die Räumlichkeiten der Schule beschränkt. Der Sozialraum eröffnet ein breites Spektrum an Möglichkeiten für die Gestaltung des Unterrichts. Es ist auch möglich, unter Bäumen, in kühlen Museen, in Theatern, Bibliotheken, religiösen Kulturstätten oder bei Kommunalpolitiker:innen und anderen Berufsgruppen zu lernen. Es ist denkbar, sich auch an sozialen Projekten im näheren Umfeld des Bildungscampus zu beteiligen.

Um primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status zu minimieren, ist die verstärkte Bereitstellung von niedrighschwelligen Angeboten sowie ein aktives Zugehen der Bildungseinrichtung auf die Familien erforderlich. Diesbezüglich sei auf die Durchführung von Erziehungsberatung und Sprechstunden von Sozial- und Gesundheits-

diensten vor Ort sowie Familienzentren und Nachbarschaftsangebote verwiesen. Eine vertiefende Betrachtung erfolgt im nachfolgenden Abschnitt.

5.3.7 Zugehörigkeit

Im Folgenden wird untersucht, welchen Rahmen und welche Möglichkeitsräume die Kooperative Ganztagsbildung nach dem *Capabilities Approach* bieten könnte, damit jede Person befähigt wird, mit und für andere zu leben, andere zu verstehen und anzuerkennen, sich in andere hineinzusetzen, sich um andere zu kümmern und soziale Kontakte zu pflegen sowie Gerechtigkeit und ein Miteinander zu üben (Nussbaum 2015, S. 42).

Im Kontext der Kooperativen Ganztagsbildung ist es von zunehmender Bedeutung, die Teilhabe von Kindern, d. h. ihre Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten, zu berücksichtigen. Ein Verständnis und die Gestaltung von Bildung als Menschenrecht eröffnen zudem die Möglichkeit einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Kapitel 3). Des Weiteren kann Bildungsteilhabe dazu beitragen, die Reproduktion von Bildungsbenachteiligung zu vermeiden. Auf institutioneller Ebene wäre die Schaffung einer Kultur, die alle einbezieht, zielführend.

Um die Vorteile der Bildungsangebote zu nutzen, benötigen alle Kinder Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Grund- und Sekundarschulbildung. Es ist wichtig sicherzustellen, dass alle Kinder, unabhängig von Familieneinkommen, Wohnort, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit sowie körperlichen, seelischen oder geistigen Beeinträchtigungen, gleichermaßen von ihrer transformativen Kraft profitieren (UNESCO 2014, S. 142). Aus diesem Grund erscheint es im Sinne des *Capabilities Approach* geboten, den grundsätzlichen Zugang zu weitergehenden Möglichkeitsräumen für Kinder in der Kooperativen Ganztagsbildung zu eröffnen, um sie zu befähigen, dazuzugehören. Dies umfasst die Wahrnehmung der eigenen Person als soziales Wesen und als gleichberechtigter Teil einer Gruppe, die Teilnahme an Interaktionen, die Pflege von Freundschaften, die gemeinsame Gestaltung des Lebens, den Austausch von Empathie und Fürsorge sowie den Respekt gegenüber anderen (Nussbaum 2015, S. 40 ff.).

Das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland selektiert aus pädagogischer Sicht zu früh nach den unterschiedlichen Schularten. Dadurch sind bei vielen Kindern die Bildungschancen eingeschränkt (Hopf 2010, S. 130 ff.).

Im weiteren Verlauf wird ersichtlich, dass ein *Family Community Centre* das Potenzial hätte, Familien gezielt zu erreichen, um ungleiche Startchancen durch niederschwellige Angebote in einer freundlichen Atmosphäre und einem nachhaltigen Umfeld auszugleichen. Um die Bildungschancen unabhängig von der sozialen Herkunft zu verbessern, ist zudem eine integrierte Bildungs- und Sozialpolitik erforderlich. Die Kooperative Ganztagsbildung würde hier die Möglich-

keit eröffnen, den Aktionsradius der Kinder zu erweitern und ihnen sowie ihren Familien bedarfsgerechte Unterstützungsangebote für die Gestaltung ihrer Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten bereitzustellen.

Nach Allmendinger und Nikolai bedarf es einer optimierten Infrastruktur, insbesondere im Bereich der Elementarbildung sowie im Hinblick auf die Ganztagschule (Allmendinger und Nikolai 2006, S. 36). Eltern beteiligen sich tendenziell stärker an der Ganztagschule im Vergleich zur Halbtagschule. Dabei ist eine höhere Beteiligung von Eltern mit höherem Bildungsniveau und sozioökonomisch Status zu beobachten (Züchner 2008, 331 f.). Höhere Partizipation in der Kooperativen Ganztagsbildung birgt eine weitere Chance. Sie kann sich grundsätzlich positiv auf das Klima auswirken, die Kommunikation zwischen den pädagogisch Tätigen und Familien verbessern und Hemmschwellen im Quartier abbauen, was sich wiederum positiv auf die Bildungsprozesse der Kinder auswirken und deren Bildungserfolg erhöhen kann.

Eine Möglichkeit bestünde darin, die Standorte der Kooperativen Ganztagsbildung als Stadtteilzentrum mit sogenannten *Gehstrukturen* und Angebote für die Unterstützung in der häuslichen Umgebung zu etablieren. In der Konsequenz könnte das Zentrum somit zum Knotenpunkt einer lokalen Bildungslandschaft avancieren, in welcher die Gestaltung der Ganztagsbildung in Kooperation mit lokalen Bildungspartner:innen erfolgt. Ein solches Zentrum könnte zudem das menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit erfahrbarer machen. In vielfältigen Bildungsprozessen besteht nach Nussbaum die Möglichkeit, dass die Kinder sich selbst – wie alle anderen Menschen auch – als soziale Wesen mit gleicher Würde begreifen und entsprechend handeln lernen (Nussbaum 2015, S. 42).

Die COPSY-Studie zeigt, dass sportliche Aktivitäten nicht nur das körperliche und seelische Wohlbefinden fördern, sondern auch eine Plattform für Freundschaften, Teambildung, Konfliktbewältigung und den Umgang mit Erfolg und Niederlage bieten. Dadurch bieten sie ein erhebliches Präventionspotenzial (Ravens-Sieberer et al. 2024). Bewegungsförderung in der Kooperativen Ganztagsbildung kann gelingen, wenn sie gezielt in den Alltag der Kinder integriert wird und vielfältige, motivierende Angebote schafft, Raum für Bewegung drinnen und draußen bietet und Bewegungspausen aktiv in den Alltag integriert. Die Kooperative Ganztagsbildung bietet den Vorteil, dass mehr Zeit für Bewegung zur Verfügung steht als in der Halbtagschule, d. h. die Kinder können nicht nur in kurzen (Unterrichts-)Pausen aktiv sein, sondern haben die Möglichkeit, sich über den ganzen Tag verteilt zu bewegen. Darüber hinaus können Sport- und Bewegungsangebote in den Tagesablauf integriert und die Zusammenarbeit mit entsprechenden Vereinen intensiviert werden.

Um allen Kindern eine Basis für ein Zugehörigkeitsgefühl in diversitätsbewussten, offenen Gruppen zu bieten, wäre die Vermittlung von Werten und Normen im

pädagogischen Alltag weiter auszubauen. Dabei sind Gesprächs- und Reflexionsmöglichkeiten gezielt zu etablieren, um neben dem Vorbild auch selbstgesteuerte und zielgerichtete Aktivitäten mit Gleichaltrigen sowie das Erlernen eines kritischen Umgangs mit ausgrenzenden Inhalten im Rahmen der Mediennutzung gezielter zu fördern. Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung sind daher mehr Optionen zu schaffen, Empathie, Sensitivität für den wertschätzenden Umgang mit Unterschieden und die Fähigkeit des Perspektivwechsels zu entwickeln. Die Wahrnehmung individueller Unterschiede von Kindern nimmt eine Schlüsselposition ein für die Entwicklung von Respekt gegenüber Vielfalt. Es gilt, Kinder dabei zu unterstützen, vielfältige soziale Beziehungen aufzubauen sowie Raum und Zeit zu haben, positive, aber auch negative Momente mit ihren Freund:innen im direkten persönlichen Kontakt zu teilen.

Die Kooperative Ganztagsbildung könnte daher insbesondere den sozialräumlichen Aspekten eine hohe Bedeutung beimessen und sich selbst als integralen Bestandteil des Sozialraums definieren. Die Verortung und der Zugang zu anderen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe im Stadtteil könnten das praxisnahe Lernen in der unmittelbaren Umgebung mit den kulturellen Traditionen bereichern. Dies birgt das Potenzial, Vielfalt aktiv positiv zu besetzen und den Campus zu einem Zentrum der Begegnung und Partizipation zu entwickeln. Ein kleiner *Supermarkt* für günstige Schulmaterialien, Kinder- und Sportkleidung sowie Spielzeug könnte hierbei helfen. Es besteht die Möglichkeit, Räumlichkeiten für Familien- und Stadtteilstunden zu vermieten. Auch eine Nutzung durch soziale Dienste wie die Sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehungsberatungsstellen und den Allgemeinen Sozialdienst wäre denkbar, wie bereits oben erwähnt. Deinet forderte bereits im Jahr 2003 eine verstärkte Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schule trotz ihrer unterschiedlichen Geschichte als Bildungsinstitutionen aufgrund der aktuellen Situation. In der Praxis erweisen sich die Zusammenarbeit und der Austausch zwischen den beiden Systemen als schwierig, da sie sich in ihrer Legitimation und Organisation unterscheiden. Dies führt zu strukturellen Unterschieden, die eine Herausforderung darstellen. Zudem weisen die Fachkräfte beider Systeme ein unterschiedliches professionelles Selbstverständnis auf, was die Zusammenarbeit zusätzlich erschwert. Auch die pädagogische Praxis basiert auf verschiedenen fachwissenschaftlichen Paradigmen (Deinet 2003, 141 f.).

Als zielführend kann eine weiter ausgebauten, auf den konkreten Bedarf ausgerichtete Zuweisung von Ressourcen erachtet werden. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass insbesondere gut qualifizierte junge Menschen außerschulische Bildungsangebote wie beispielsweise in Vereinen wahrnehmen und sich dort auch überdurchschnittlich häufig engagieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 100). Daher ist es empfehlenswert, dass alle Kinder bereits im

Rahmen der Ganztagschule außerschulische Bildungsangebote und -orte wie Sportvereine kennenlernen.

Wie bereits beschrieben, bieten die Innen- und Außenräume weitere Möglichkeiten, um ein Gefühl der Zugehörigkeit zu schaffen. In der IFP-Studie wird die Mehrfachnutzung der Räume thematisiert. Eine „Kooperation auf Augenhöhe“ zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften scheint mancherorts nicht gewährleistet zu sein (Wildgruber et al. 2023, S. 105). Um Kindern die Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen, ist eine Neudefinition des Selbstverständnisses der pädagogisch Tätigen in den beiden Bildungssystemen Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule erforderlich. Mit Ausnahme der Verwaltungs- und Technikräume sind laut des Münchner Rahmenkonzepts (Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport o. J.) alle Räume ganztägig nutzbar zu machen und alle Kinder sowie pädagogisch Tätige in eine optimale Raumgestaltung mit einzubeziehen. Eine Erweiterung des Angebots könnte in Form eines gemeinsamen Quartierprojekts erfolgen. Als Beispiel sei hier die Umgestaltung und Öffnung des Schulhofs in eine einladende Außenanlage mit entsprechender Aufenthalts- und Lebensqualität für Kinder und Familien im Wohnumfeld genannt.

Es bedarf eines respektvollen Umgangs miteinander, um voneinander zu lernen und eine Wertschätzung anderer Kulturen zu entwickeln, die über die Betrachtung eurozentrischer Werte hinausgeht. Dies umfasst auch die Betrachtung von Aspekten wie Ernährung, Musik und Theater. So kommt beispielsweise dem Familienverband und dem ethnischen Zusammenhalt in verschiedenen Kulturen eine andere Bedeutung zu, was sich entsprechend auf die Gestaltung der Freizeit auswirkt. In diesem Kontext ist zudem zu bemerken, dass die Vermittlung von Werten und Normen von großer Bedeutung ist. Es ist von entscheidender Wichtigkeit, dass pädagogisch Tätige kultursensitiv, adäquat und sensibel mit den vielfältigen Werten und Normen und den sich daraus ergebenden Herausforderungen umgehen.

Die Schaffung von Vertrauen sowie die Pflege sozialer Beziehungen setzen voraus, dass eine Bildungsinstitution über ausreichendes Fachpersonal verfügt. Die Vielfalt der Kinder spiegelt sich idealerweise auch in der Zusammensetzung des Personals mit Migrationsbiografie wider, um eine entsprechende Vielfalt zu gewährleisten. In diesem Kontext sei darauf verwiesen, dass neben Lehr- und Erziehungskräften auch weitere Berufsgruppen wie hauswirtschaftliche Fachkräfte, Verwaltungskräfte, Handwerker:innen und Künstler:innen für eine intensivere Zusammenarbeit in Betracht kommen. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, erweiterte kulturelle Vorbilder, Ausdrucksformen und Rollenmodelle zu nutzen, um vielfältige und respektvolle Interaktionen in einem gedeihlichen und liebevollen Lernumfeld zu ermöglichen. Zudem lassen sich vorhandene Spielräume im Lehrplan nutzen. Die verschiedenen Sozialräume und Sozialkontakte bieten

demnach die Möglichkeit, durch neuartige Begegnungen und den Einbezug vielfältiger kultureller Gemeinschaften eine Zugehörigkeit für alle Kinder zu schaffen.

5.3.8 Verbundenheit mit der Umwelt

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Rahmenbedingungen die Kooperative Ganztagsbildung schaffen könnte, damit die Fähigkeit *Umweltverbundenheit* nach Nussbaum, nämlich die Verbundenheit und Rücksichtnahme auf Tiere, Pflanzen und Natur sowie das Bewusstsein, Teil der Natur bzw. der Schöpfung zu sein und dementsprechend verantwortungsbewusst zu handeln, ermöglicht werden kann (Nussbaum 2015, S. 40 ff.).

Tierliebe geht mit sozialer Kompetenz einher. Diese These wurde durch eine Untersuchung im Kindergarten bestätigt (Wedl und Kotrschal 2009). Tiere sind generell ein wichtiger Faktor für die Psyche und bieten sich daher auch in der Kooperativen Ganztagsbildung an, ohne dass eine Therapie notwendig ist, auch wenn bei Bedarf eine tiergestützte Therapie in Betracht gezogen werden kann. Neben der reinen Wissensvermittlung bietet die Übernahme von Verantwortung die Möglichkeit, Achtsamkeit, Empathie, Ehrfurcht und Respekt gegenüber Lebewesen und der Natur zu entwickeln sowie sozial-emotionale Lernprozesse zu fördern. Es ist wichtig, diese Aspekte klar von der reinen Faktenvermittlung abzugrenzen.

Die Förderung des Interesses an Pflanzen kann sich positiv auf die Verbundenheit mit der Umwelt auswirken (Tessartz 2021). Der pädagogische Umgang mit und die Fürsorge für Pflanzen kann das Interesse und die Wertschätzung für diese Lebewesen fördern. Eine solche Vorgehensweise könnte zu einer Erweiterung des Wissens über Pflanzen sowie zu positiven Auswirkungen auf die Emotionen führen. Pflanzen haben nachweislich einen positiven Einfluss auf das menschliche Wohlbefinden (Tessartz 2021, S. 195 f.) und damit auch auf die Leistungsfähigkeit. Begrünte Räume schaffen zudem eine angenehme Aufenthaltsqualität und laden zu weiteren Projekten ein. Die Broschüre *Handlungsanleitung für Planer, Schulleiter und Lehrkräfte* (Frenzel et al. o. J.) bietet eine Vielzahl von theoretischen und praktischen Anregungen.

Naturerleben allein reicht nicht aus. Wesentlich sind ein förderliches soziales Umfeld und ein kultureller Anregungsreichtum, der eine positive Deutung von Naturerfahrungen fördern und kultivieren kann. Umweltbildung hat zur Aufgabe, Kindern Naturerfahrungen zu ermöglichen und ihnen durch Kommunikation identitätsstiftende Bedeutung zu geben (Gebauer 2007, S. 248). Um ein positives Arrangement für Bildung für nachhaltige Entwicklung zu schaffen, das das Denken und Handeln der Kinder fördert, scheint es zielführend, wenn Pädagog:innen, Fach- und Lehrkräfte gemeinsam fortgebildet werden. So kann sicher-

gestellt werden, dass Kinder in einer gut vorbereiteten Umgebung aufwachsen, in der sie sich entfalten können (Kauertz et al. 2019).

Darüber hinaus ist jedoch eine sozial und personal angeregte Umwelt erforderlich. Dies lässt sich wie folgt begründen: Die Dinge der Natur (Welt) erlangen erst durch eine Beziehung zu den Menschen, mit denen sie erfahren werden, eine Bedeutung (Gebhard 2001, S. 100 ff.). So sind viele positive Naturerfahrungen an Bezugspersonen und Freunde gebunden. Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung gilt es, vielfältige Naturerfahrungsmöglichkeiten und naturnahe Lernorte für Kinder zu schaffen. Daher ist es empfehlenswert, das Außengelände so zu gestalten, dass Kinder die Möglichkeit erhalten, Natur zu erleben und zu erforschen. Eine besondere Gestaltung der Innenräume und des Außengeländes könnte zudem einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit und Selbstregulation der Kinder haben. Vor allem der Einsatz von Pflanzen könnte hier einen wesentlichen Beitrag leisten.

Um die Beziehung zwischen Mensch, Natur, Pflanzen und Tieren zu stärken und gleichzeitig das Bewusstsein für die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele (Bundesregierung 2024) zu schärfen, sollten die vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten des jeweiligen Sozialraums intensiver genutzt werden. Hierzu bieten sich beispielsweise Parks, Wiesen, Bäche und Wälder an. Auch Stadteingärten oder Einrichtungs-Imkereien könnten verstärkt genutzt werden, um Verantwortung zu übernehmen und nachhaltige Umweltbildung zu praktizieren. Darüber hinaus wäre die Durchführung von Projekten zur Erhaltung, zum Schutz und zur Pflege der natürlichen Umgebung und des Lebensraumes von Tieren und Pflanzen wünschenswert. In diesem Kontext sind beispielsweise Aktionen wie das Pflanzen von Bäumen oder die gemeinsame Nutzung von Land im Sinne landwirtschaftlicher Kooperation zum Anbau von Nahrungsmitteln denkbar. Des Weiteren könnten Familien vermehrt in die Naturbeobachtung und den Lebensraumschutz einbezogen werden. Eltern könnten gemeinsam mit ihren Kindern auch die Pflege von Tieren und Pflanzen übernehmen, beispielsweise an Wochenenden und in den Ferien.

Über die bestehenden Modellstandorte der Ganztagsbetreuung hinaus sollten alle Kinder die Möglichkeit haben, in vielfältiger Weise mit Tieren, Pflanzen und der Natur in Berührung zu kommen. Eine Intensivierung der Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und (staatlichen) Ämtern und Behörden wäre erstrebenswert. Zudem wäre eine regelmäßige Zusammenarbeit mit Trägern wie anerkannten Umweltstationen und der Bayerischen Forstlichen Versuchsanstalt, Berufsgruppen wie etwa Förster:innen sowie Familienexkursionen im Quartier zu empfehlen.

5.3.9 Spiel

Nach Nussbaum ist jeder Mensch in die Lage zu versetzen, zu lachen, zu spielen, sich zu erholen und seine Freizeit zu genießen (Nussbaum 2015, S. 40 ff.). Im Folgenden werden die Potenziale aufgezeigt, die die Kooperative Ganztagsbildung hierzu ermöglichen kann.

Bewegung und Spiel sind Ausdrucksformen der kindlichen Neugier, um die Welt zu erkunden. Kinder sind für ihre Lebensfreude und Vitalität bekannt. Sie rennen, springen, klettern, schaukeln und balancieren, wo immer es ihnen möglich ist. Sie tun dies aus Lust an der Tätigkeit und den damit verbundenen Empfindungen sowie aus Interesse an den Dingen, mit denen sie umgehen und deren Funktionsweise sie kennenlernen möchten (Zimmer 2022).

An sechs Grundschulen in Rheinland-Pfalz wurde ein Modellprojekt *Lern- und Spielschule* (Petillon und Flor 1997) konzipiert. Ziel dieses Modellversuchs ist die Schaffung einer Grundschule, die durch die Verbindung von Schul-, Spiel- und Sozialpädagogik sowie verschiedener Ansätze der Reformpädagogik den Bedürfnissen der Kinder auch hinsichtlich ihrer veränderten Lebenswelt gerecht wird. Dabei kommt vor allem dem Spiel eine wichtige Rolle zu. Der Erwerb eines Großteils des Wissens von Kindern erfolgt bereits vor der Einschulung im Rahmen spielerischer Aktivitäten. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen im Rahmen dieses Modellversuchs *Lern- und Spielschule* belegen einen deutlichen Abbau von Außenseiterpositionen und eine deutliche Zunahme der Kontaktbereitschaft. Die Leistungsentwicklungen derjenigen Kinder, die im ersten Schuljahr zu den leistungsschwächeren gehörten, wiesen besonders günstige Tendenzen auf. Dabei zeigten sich Erfolge im Bereich der Selbständigkeit und des Selbstvertrauens am deutlichsten (Petillon und Flor 1997).

Kinder benötigen Spielorte und Räume, die durch die fantasievolle Umdeutung der für Erwachsene kaum wahrnehmbaren Orte entstehen, zum Beispiel den Schulweg als Erfahrungsraum (Deinet und Icking 2009, S. 60).

Die repräsentative COPSY-Längsschnittstudie (Ravens-Sieberer et al. 2024) zeigt, dass insbesondere sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche einem erhöhten Risiko für psychische Beschwerden ausgesetzt sind. Es ist festzustellen, dass Kinder immer mehr Zeit mit digitalen Medien wie Handy, Playstation und PC verbringen, auch wenn sie diese zunehmend schulisch nutzen. Neben dem Wohlbefinden trägt auch Sport als Freizeitbeschäftigung zur Erholung bei (Ravens-Sieberer et al. 2024). So sind Wettkämpfe, Sport und Spiele leistungsbezogene, teilweise aber auch leistungsunabhängige, spielerische Aktivitäten, die Freude und Erholung vermitteln. Laut dem Modellversuch *Lern- und Spielschule* (Petillon und Flor 1997) entdecken Kinder vor allem im zweckfreien Spiel die Welt, lösen Probleme und pflegen soziale Beziehungen. Vielfältige Möglichkeiten wie Wettkämpfe, Brett-

spiele mit Regeln, Sieg und Niederlage, Theater- und Rollenspiele, Simulationen realer und hypnotischer Szenarien ermöglichen altersgerechtes und generationsübergreifendes Spielen. Um die Voraussetzungen für die Entfaltung der individuellen Fähigkeiten zu schaffen, könnte die Bildungseinrichtung stärker in den Sozialraum geöffnet werden, zum Beispiel für Spielgruppen und Spielnachmittage im Stadtteil oder die Vermietung von Räumen an Familien. Darüber hinaus könnten begleitete Familienausflüge, Sport- und Spielangebote am Wochenende sowie die Begleitung von Eltern bei Tagesausflügen und Schullandheimaufenthalten etabliert werden. Der Lernort Kooperative Ganztagsbildung hat das Potenzial, zu einer mehrwöchigen Spiellandschaft zu werden, in der Lese- und Lernprojekte wie zum Beispiel Lernnächte durchgeführt werden.

Da Sport und Bewegung(spiele) als wesentliche Elemente gelten (Zimmer 2022), erscheint es geboten, allen Kindern im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung adäquate und geeignete Kleidung zur Verfügung zu stellen. Dadurch kann sichergestellt werden, dass kein Kind aufgrund fehlender Sportkleidung vom Sport(unterricht) und der Bewegung ausgeschlossen und ausgegrenzt wird (vgl. Kapitel 5.3.7, Zugehörigkeit). Ein Kreislaufsystem, in dem gebrauchte und gespendete Kleidung mit anderen Einrichtungen geteilt oder getauscht wird, könnte sicherstellen, dass jedes Kind die richtige Größe und passende Kleidung erhält. So könnte vermieden werden, dass Kind A die Turnschuhe von Kind B aus der anderen Gruppe der Einrichtung trägt und sich deshalb schämt.

Durch die Spielförderung im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung sollte die Entwicklung der Kinder unter Berücksichtigung spezifischer Faktoren positiv beeinflusst werden. Insbesondere die Bereitstellung geeigneter und anregender (Spiel-)Räume (innen und außen), vielfältiger Materialien, Lernimpulse, ausreichender zeitlicher Ressourcen und vielfältiger Anregungen sind in diesem Zusammenhang entscheidende Einflussfaktoren. Darüber hinaus sollten die verschiedenen Aktivitäten das freie und angeleitete Spiel bereichern und ausbalancieren, abwechslungsreich, herausfordernd und spannend sein und die Eigeninitiative fördern.

Daher sollten, über die Kooperative Ganztagsbildung hinaus, vielfältige Formen des Spiels und der Freizeitgestaltung für alle Kinder und Familien ermöglicht werden. Eine intensiviertere Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Vereinen könnte einen signifikanten Beitrag leisten. Darüber hinaus wäre die Bereitstellung entsprechender Ausstattung für alle Kinder sowie die kostenlose Ausleihe von Spielkisten ein wesentlicher Faktor. Zudem könnten Eltern-Kind-Spielgruppen etc. organisiert werden – ggf. auch von externen Anbietern oder von Mitarbeiter:innen der Kinder- und Jugendhilfe im Quartier.

Die Kooperative Ganztagsbildung soll ein Ort des sozialen Lebens sein, an dem sich sowohl die Kinder als auch pädagogisch Tätige gerne aufhalten, an dem sie

lachen, spielen und auch entspannen. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, jedes Kind in seiner individuellen Einzigartigkeit und Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und planvoll wie auch situativ darauf zu reagieren. Wie bereits im Kontext der *körperlichen Gesundheit* (vgl. Kapitel 5.3.2) dargelegt, ist es wichtig, die Ambivalenz beim Spielen zu erkennen, Langeweile als Möglichkeit zum Nachdenken zuzulassen und der Sucht vorzubeugen. Des Weiteren ist eine ausgewogene Balance zwischen Anspannung und Entspannung, zwischen Regeneration und Leistungsdruck zu gewährleisten.

5.3.10 Kontrolle über die eigene Umwelt

Nach Martha C. Nussbaum ist die zehnte Grundfähigkeit (a + b, politisch und materiell) eine *combined capability*, die besondere äußere Rahmenbedingungen benötigt, damit diese sich ideal entfalten kann (Nussbaum 2015, S. 40 ff.).

a. politisch

Unterschiedliche Voraussetzungen ermöglichen die Entwicklung der *combined capability*, um ermächtigt zu werden, das eigene Leben zu führen und an politischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen, einschließlich der Freiheit zur Rede und Versammlung.

Im wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskurs wird oft betont, dass Deutschland im Vergleich zu anderen Industrieländern seit langem über enorme ungenutzte Qualifikationspotenziale verfügt (Schönig 2009). Es ist die staatliche Verpflichtung, durch bildungs- und sozialpolitische Maßnahmen eine Kompensation hinsichtlich herkunftsbedingter Unterschiede zu erzielen. Wie aufgezeigt, liegt es nicht nur im Interesse des Individuums, sondern auch der Gesellschaft bzw. des Staates, dass jede Person ausreichende Fähigkeiten erwirbt. Die Kooperative Ganztagsbildung als öffentliche Institution ist ein Teil der staatlichen Infrastruktur, die letztlich ein funktionsfähiges Gemeinwesen benötigt. Dieser Lebens- und Bildungsraum ermöglicht einen wichtigen Beitrag zur Sicherung eines friedlichen Zusammenlebens. Dazu gehören u. a. der gesellschaftliche Zusammenhalt sowie das demokratische Verständnis, das sich in gemeinsamen Werten und Normen ausdrückt. Das Ziel besteht in der Verwirklichung der folgenden Punkte: Junge Menschen mittels beteiligungsorientierter Lernprozesse für ihre Zukunft zu einem eigenverantwortlichen Handeln in einer lebendigen Demokratie zu befähigen. Denn zu den zentralen pädagogischen Bildungszielen der Kooperativen Ganztagsbildung gehören in zunehmendem Maße Partizipation und das Erlernen grundlegender demokratischer Prinzipien, die Verbesserung der individuellen Förderung und der Lernmöglichkeiten, soziales und kulturelles Lernen in der Gemeinschaft, die Entwicklung einer differenzierenden Lernkultur sowie die Erweiterung der fachlichen und überfachlichen Lernmöglichkeiten.

Die Institution Kooperative Ganztagsbildung fungiert folglich als Ort der gezielt geförderten Partizipation sowie als Ort der Reflexion der pluralistischen Gesellschaft. Dies impliziert die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität sowie der Identität anderer Menschen. Zudem empfiehlt es sich, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sie den Umgang mit unterschiedlichen Lebensweisen, Weltanschauungen sowie religiöser und kultureller Vielfalt fördern. Dies kann durch die Schaffung von Erfahrungs- und Bewusstseinsräumen für ein friedvolles Miteinander erreicht werden. Dabei ist eine verstärkte Auseinandersetzung mit Konzepten zu Demokratie, Freiheit, Toleranz und Akzeptanz unerlässlich. Es ist essenziell, das Verbindende statt das Trennende in den Vordergrund zu stellen und den Kindern proaktiv Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen.

Darüber hinaus ist eine verstärkte lebensweltorientierte Öffnung der Bildungseinrichtung anzustreben und eine positive Atmosphäre mit entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen, die der Entfaltung des vollen Potenzials der Kinder förderlich sind. Die Nutzung von Plattformen ermöglicht die Einübung demokratischer Prozesse sowie die Äußerung einer Meinung. Mögliche Projekte und Aktivitäten würden sich im Stadtteil oder auf dem Campus in Zusammenarbeit mit den Familien, dem Elternbeirat sowie weiteren Einrichtungen anbieten. Ein Beispiel für eine solche Maßnahme wäre die regelmäßige Ausstrahlung eines Morgenradios, das von den Kindern mitverantwortet wird. Dieses wäre über das Mikrophon im Direktorat/Leitungsbüro zu empfangen und würde zudem in alle Räume übertragen werden.

Bildungsprozesse sind auf zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen, wobei zu berücksichtigen ist, dass technische Hilfsmittel eine ergänzende, jedoch keine ersetzende Funktion einnehmen. Für die persönliche Entfaltung und demokratische Sozialisation sind Dialog, Diskussion und Reflexion unverzichtbar. In diesem Kontext weist die Kooperative Ganztagsbildung ein beträchtliches Potenzial auf, da sie als zentraler Ort der Begegnung dient und somit zur Identitätsbildung und Inklusion beitragen kann.

Die Kinder sollen in der Kooperativen Ganztagsbildung erfahren, dass ihr Handeln etwas bewirkt. Sie sollen die Möglichkeit haben, mitzubestimmen, allein oder in der Gruppe Problemlösungen zu finden und durch gemeinsame Reflexion eine Fehlerkultur zu erlernen. Im Kontext der Zuordnungskompetenz soll der Beziehungsaufbau zu anderen zum Beispiel durch soziale Interaktion, Spiele, Perspektivwechsel, gemeinsame Regeln und Werte erfahrbar werden.

Dazu ist es angezeigt, Gelegenheiten zu schaffen, die es den Kindern und Familien ermöglichen, sich an demokratischen Prozessen zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen. Eine entsprechende Planung, Durchführung und Organisation vielfältiger Beteiligungsformen birgt das Potenzial, die eigene Lebensplanung kritisch zu reflektieren, weiterzuentwickeln und gegebenenfalls anzu-

passen. Ein Beispiel hierfür wäre das bereits erwähnte regelmäßige Kinderparlament, in dessen Rahmen strukturierte Diskussionen mit kontroversen Themen und unterschiedlichen Standpunkten stattfinden. Denkbar wäre ein regelmäßiger Austausch eines Kinderbeirats mit der Hauswirtschaftsleitung über die Qualität, die Zufriedenheit der Kinder mit dem Essen und die Gestaltung des Speiseplans. Hier könnte auch besprochen werden, welche Kräuter und Gemüsesorten aus dem eigenen Campusgarten verwendet werden und was in Zukunft für den Speiseplan angebaut werden wird. In diesem Kontext bestünde die Möglichkeit, eigene Argumentationen zu erproben und weiterzuentwickeln.

Zudem wäre die Durchführung eines Demokratieprojekts denkbar, bei dem die Kinder die Themen, Ziele und den Zeitrahmen gemeinsam festlegen. Als Beispiel für die vielfältigen Möglichkeiten kann die Raumgestaltung genannt werden. In diesem Kontext sind sowohl künstlerische Projekte wie eine Theateraufführung oder die Gestaltung einer Schallschutzmauer als auch ökologisches Gärtnern, gemeinnützigkeitsorientierte Projekte oder die Außenflächengestaltung denkbar.

b. materiell

Es wird eruiert, welche Arrangements im Sinne des *Capabilities Approach* dazu beitragen, dass jedes einzelne Kind durch die Kooperative Ganztagsbildung in die Lage versetzt wird, Autonomie zu erfahren, über eigene Güter zu verfügen und sein Leben in seinem eigenen Kontext zu führen. Dabei sind die Freiheit zur Versammlung sowie der Schutz vor staatlicher Willkür und das Recht auf Arbeit bzw. über Selbstgeschaffenes und Eigentum zu gewährleisten (Nussbaum 2015, S. 40 ff.).

Die *capabilities* beziehen sich auf strukturelle und personale Bedingungen und Möglichkeiten. Sie sind als sogenannte *capabilities for work* zu verstehen, d. h. sie umfassen die Befähigung zur Teilhabe an Produktionsprozessen und zur Gestaltung der materiellen Bedingungen des eigenen Lebens und lassen sich auch auf den Bereich Arbeit übertragen (Oelkers et al. 2010, S. 88 f.). Dies beinhaltet die Befähigung von Kindern, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten, ihre individuellen Chancen zu erkennen und diese gezielt zu nutzen.

Für die Bildungsgerechtigkeit in der Kooperativen Ganztagsbildung sind das *soziale* und *kulturelle Kapital* sowie das *ökonomische Kapital* (Vermögen und Besitz) relevant (vgl. Kapitel 3). Das soziale und kulturelle Kapital ist notwendig zum Aufbau und zur Pflege von Beziehungen und Netzwerken. Es bietet zudem die Chance zur gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Teilhabe (Bourdieu 1992, S. 63).

Die Gestaltung sozialer und kultureller Prozesse, welche darauf abzielen, die Entwicklung von Kindern zu fördern und Zugehörigkeit zu stärken, erfordert mate-

rielle Grundlagen. Hierzu zählen Netzwerke und Beziehungen, wie beispielsweise personelle Ressourcen, Kooperationsräume und gemeinsam genutzte Begegnungsorte. Die Räumlichkeiten sollten eine flexible Gestaltung aufweisen und eine Aufenthaltsqualität mit Medien und Technik bieten, um Zugehörigkeit, Bewegung und Begegnung zu ermöglichen.

Bildung fördert in diesem Kontext die gesellschaftliche Zugehörigkeit, das Wir-Gefühl, den Zusammenhalt der Gesellschaft und demokratische Gesellschaften sowie die Zustimmung zur Demokratie. Sie verbessert das Verständnis für Politik und der Möglichkeit zur Mitwirkung. Zudem fördert sie das politische und gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein (Deutsche UNESCO-Kommission 2014, S. 16).

Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung wäre es möglich, regelmäßige autonome Kinderversammlungen zu etablieren. Darüber hinaus könnten Erfahrungen mit sozialökonomisch orientierten sozialen Projekten gemacht werden, wobei der Schutz des Eigentums und dessen Sozialpflichtigkeit eine wesentliche Rolle spielen können. Sowohl demokratische Partizipationsprozesse als auch die Bedeutung von Eigentum für das Erfahrungs- und Reflexionsspektrum wären in diesem Zusammenhang von Interesse.

Die Räumlichkeiten, in welchen die Fachkräfte diese Bildungsprozesse gestalten, sollten eine ästhetisch ansprechende Gestaltung aufweisen sowie eine hohe Aufenthalts- und Freizeitqualität bieten. Darüber hinaus sollten sie mit Spiel- und Medienmaterialien, aber auch mit Instrumenten, ausgestattet sein, die Diversitätssensibilität aufweisen und unterschiedliche soziale Interaktionen ermöglichen. Diese Räume sollten auch Platz für symbolische Elemente und gemeinsame Rituale bieten.

Über die Kooperative Ganztagsbildung hinaus sollten Partizipations-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten für alle Kinder angeboten werden. Eine stärkere Orientierung an der Lebenswelt der Kinder ist erforderlich. Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang, dass die vorhandenen Partizipationsinstrumente den Kindern von den pädagogisch Tätigen adäquat erklärt und die Prozesse entsprechend begleitet werden.

6 Diskussion

Mit der ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung werden hinsichtlich der Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit hohe Erwartungen verbunden. Die vorliegende Arbeit knüpft an den bestehenden Diskurs um Bildungsgerechtigkeit an und untersucht, wie staatliche Grundschulen und die kommunale Kinder- und Jugendhilfe bestmöglich kooperieren können, um herkunftsbedingten und strukturellen Benachteiligungen von Kindern entgegenzuwirken und allen Kindern damit ein gelingenderes und gutes Leben zu ermöglichen. Dabei wurde am Beispiel der *Kooperativen Ganztagsbildung* im Grundschulbereich in München die Ausprägung einer Kooperation der unterschiedlichen Bildungssysteme dargestellt und auf der Grundlage des *Capabilities Approach* – nach Martha C. Nussbaum – analysiert.

Im Folgenden werden zunächst die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst. Im Anschluss daran werden ausgewählte Ergebnisse der Studie diskutiert und es erfolgt eine Einordnung und Positionierung in den wissenschaftlichen Diskurs.

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung wird im Hinblick auf das Kind und die Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe erörtert. Im Rahmen der aktuellen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit erfährt der Aspekt der kooperativen Verantwortung eine wesentliche Bedeutung.

In der abschließenden Betrachtung wird der Mehrwert des *Capabilities Approach* als Analyseperspektive für die Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit beleuchtet und mit anderen relevanten Theorien und Diskursen in Beziehung gesetzt. Es wird erörtert, in welcher Form der *Capabilities Approach* eine andere Art der Interpretation von Bildungsgerechtigkeit ermöglichen und neue Perspektiven aufzeigen kann. Dabei werden zudem die Ergebnisse der Entwicklung vom institutionellen Bildungsort hin zu einem Bildungs- und Begegnungszentrum im Sozialraum, von der Schulzentrierung zur Sozialraumorientierung diskutiert und die Herausforderungen und Widersprüche, die sich aus den genannten Aspekten ergeben, erörtert.

Im nachfolgenden Kapitel wird der Argumentationsstrang dieser Arbeit in Kurzform dargelegt. Nach der Präsentation der Ergebnisse wird aufgezeigt, welche Förderung der Bildungsgerechtigkeit im Modellversuch anhand des *Capabilities Approach* ersichtlich wird und welche weiteren Potenziale sich daraus ergeben.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ein gleichberechtigter Zugang aller Kinder zu Bildung, aber auch qualitativ hochwertige Rahmenbedingungen, wie gut ausgebildetes und ausreichendes Personal

sowie vielfältige Möglichkeitsräume, sind unabdingbar, um die Entfaltung individueller Potenziale und einen positiven Bildungsverlauf, und damit die Option eines sozialen Aufstiegs, zu ermöglichen. Um die genannten Aspekte näher zu untersuchen, ist eine Theorie erforderlich, die in der Lage ist, die Lernenden und die Rahmenbedingungen in ihrem jeweiligen Kontext zu betrachten und gleichzeitig die Beziehung zwischen den Entwicklungspotenzialen und dem Umfeld zu analysieren. Im Zuge der vorliegenden Untersuchung wurde das Reformprojekt der Kooperativen Ganztagsbildung einer detaillierten und systematischen Analyse unterzogen.

Eine zentrale Fragestellung dieser Untersuchung lautet, inwiefern es einer Theorie möglich ist, das Verhältnis von Lernen und Umwelt angemessen zu erfassen. Als theoretischer Zugang wurde dazu in der vorliegenden Studie der *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum herangezogen. Gemäß dieser Theorie sind zehn zentrale Fähigkeiten bei jeder Person auszubilden (vgl. Kapitel 3.2.2). Die Verantwortung für die optimale Potenzialentfaltung eines jeden Kindes obliegt hierbei nicht allein den Eltern und Familien, sondern auch dem Staat und der gesamten Gesellschaft. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den getrennten Säulen, Schule sowie der Kinder- und Jugendhilfe für Kinder im Grundschulalter, zu. Die zentrale Aufgabe dieser beiden Institutionen besteht in der Unterstützung der Kinder bei der Entfaltung ihrer Fähigkeiten. Ein wesentlicher Aspekt ist in diesem Kontext die Gestaltung eines gedeihlichen Umfelds und die Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass der Befähigungsansatz sich als besonders geeignet erweist, da er das Potenzial besitzt, die vorgefundene (Bildungs-) Situation und die Lernenden strukturiert zu analysieren. Darüber hinaus deuten sie darauf hin, dass der *Capabilities Approach* im Kontext der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit geeignet ist, die Herausforderungen der Kooperation vor allem im Hinblick auf die Lernenden sowie zwischen staatlichen Grundschulen und der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe auf der Basis der zugrunde liegenden Fragestellungen (vgl. Kapitel 1.3) genauer in den Blick zu nehmen. Im Fokus der Betrachtung steht die Frage, wie die Akteur:innen in den Institutionen angesichts herkunftsbedingter struktureller und sozialer Ungleichheiten von Kindern bestmöglich miteinander kooperieren können.

Nussbaums Theorie legt nahe, die Mechanismen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit in ihrer Vielfalt zu betrachten, Staat und Gesellschaft in der Verantwortung zu sehen, förderliche Rahmenbedingungen in den Bildungseinrichtungen zu schaffen, entsprechende sozial- und bildungspolitische Maßnahmen zu ergreifen, die Leistungsfähigkeit der Familien gezielt zu fördern und soziale Gerechtigkeit anzustreben (vgl. Kapitel 3.2.2). Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Debatte um Bildungsgerechtigkeit möchte die vorliegende Studie einen

Beitrag zum Diskurs um Bildungsverantwortung leisten. In diesem Zusammenhang dient die Kooperative Ganztagsbildung als Fallbeispiel, das aufzeigt, wie eine erfolgreiche Kooperation dazu beitragen kann, bestehende Ungleichheiten zu verringern und sowohl Bildungsakteur:innen als auch das soziale Umfeld verstärkt in diesen Prozess einzubeziehen (vgl. Kapitel 5.3.).

Ausgehend von einer detaillierten Beschreibung und differenzierten Analyse beider Bildungssysteme wurde der Fokus auf das Konzept der Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf jedes einzelne Kind gelegt. Dazu wurde das aktuelle Bildungssystem einer näheren Betrachtung unterzogen.

Zusammenfassend lassen sich die folgenden zentralen Ergebnisse feststellen:

Ergebnis 1

Im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit wird ersichtlich, dass es von essentieller Bedeutung ist, dass Institutionen das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt stellen und weniger die eigene Systemlogik berücksichtigen.

Die durchgeführte Studie gibt Hinweise darauf, dass im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung häufig noch von einer institutionellen Perspektive und den damit verbundenen Anforderungen ausgegangen wird. Schule und Kinder- und Jugendhilfe agieren nach ihren je eigenen Logiken. Die Schule folgt aufgrund struktureller Vorgaben der Logik der Wissens- und Kompetenzvermittlung, der Logik der Leistung und Selektion, sowie der Logik von Qualifizierung und Sozialisation für alle Kinder. Demgegenüber ist das System der Kinder- und Jugendhilfe durch eine größere Heterogenität, Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung, Flexibilität und Offenheit gekennzeichnet und folgt überwiegend der Logik des Schutzes, der Förderung und des Ausgleichs von Benachteiligungen (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 3).

Wenn vom Kind aus gedacht wird, braucht es einen Blick auf das Gesamte von Lernen und Bildung, ein breiteres Bildungsverständnis, das über die Verengung auf Kompetenzen hinausgeht und ein gegenseitiges Verständnis der jeweiligen Profession, um alle Bildungsprozesse gemeinsam zu gestalten und die Potenziale eines Kindes zu erkennen und optimal zu fördern.

Die Theorie von Nussbaum bietet sich an, hier einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und Bildung aus der Perspektive des Kindeswohls zu betrachten und zu organisieren. Die Prämisse, hierbei das Kindeswohl als zentralen Fokus heranzuziehen, impliziert, dass bei jeglichen Entscheidungen und Maßnahmen, die Kinder betreffen, ihr Wohlergehen, ihre Entwicklung und ihre Rechte oberste Priorität haben. Dies bedeutet, dass alle Handlungen und Strategien auf die bestmögliche Förderung und den Schutz der Kinder ausgerichtet sein müssen und den Bildungsinstitutionen Schule und Kinder- und Jugendhilfe eine unterstützende Funktion zukommt. In der Retrospektive lässt sich feststellen, dass in der

frühen Phase der Schulentwicklung die Weichen im Kontext der allgemeinen politischen, sozialen und kulturellen Entwicklung gestellt wurden. Die Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe ist unmittelbar verbunden mit dem Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse und den daraus resultierenden Veränderungen im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, und damit einhergehend einer veränderten Perspektive auf Kinder. Die Kinderfürsorge entstand als Reaktion auf Armutprobleme bereits in der Neuzeit. Es wird ersichtlich, dass gesellschaftliche Veränderungen die Lebenswelten von Kindern maßgeblich beeinflussen. Dies verdeutlicht die Dringlichkeit eines Perspektivenwechsels in der Betrachtung von (Bildungs-)Gerechtigkeit sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch im Schulsystem. Ein Perspektivenwechsel kann daher eine bereichernde Betrachtungsweise darstellen und die gemeinsame Ausrichtung auf das Kindeswohl in der Bildung einen Synergieeffekt im gemeinsam verantworteten Bildungsprozess erzeugen.

Dazu ist eine enge Kooperation zwischen den beiden Systemen erforderlich. Die Zusammenarbeit basiert auf der gemeinsamen Bewältigung von Aufgaben aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Ziel, das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder zu fördern sowie Probleme frühzeitig zu erkennen und zu bearbeiten. Um eine nachhaltige Kooperation zwischen Schule und Kindertageseinrichtung zu etablieren, sind strukturelle, kommunikative, konzeptionelle und personelle Maßnahmen erforderlich. Diese sind auf gemeinsame Ziele, Transparenz und Dialogbereitschaft auszurichten. Hierzu zählen insbesondere die Bündelung der Kompetenzen aller Beteiligten, die gemeinsame Nutzung von Ressourcen, die Bereitstellung gemeinsamer Fort- und Weiterbildungsangebote, die Schaffung strukturierter Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten sowie adäquater Rahmenbedingungen (Finanzierung, Anstellungsverhältnisse etc.).

Die Kooperative Ganztagsbildung dient in diesem Zusammenhang als Anwendungs- und Untersuchungsbeispiel: Die vorliegenden Analysen legen nahe, dass nicht die jeweilige Institution, hier die Schule und dort die Kinder- und Jugendhilfe, sondern *das Wohl des Kindes als Leitprinzip* im Mittelpunkt stehen sollte, wenn es um Bildungsgerechtigkeit geht. Bildungsgerechtigkeit ist bislang vor allem eine Frage des Handelns der Bildungsinstitutionen. Es zeigt sich jedoch, dass nicht Institutionen und separate Säulen, wie die Schule und die Kinder- und Jugendhilfe, im Mittelpunkt stehen, sondern das einzelne Kind. Dieses betrachtet alle Elemente, Einflüsse und Unterstützungsangebote als Ganzes und in ihrer Gesamtheit innerhalb seiner Lebenswelt. Die Anwendung von Nussbaums theoriebasiertem Konzept der Befähigung (Nussbaum 2015) hat sich als sehr hilfreich erwiesen, um konkrete Handlungsmöglichkeiten und Optimierungspotenziale zu identifizieren. Bildung eröffnet den Kindern durch eine breite Palette von Möglichkeiten konkretes Handeln. Auf der einen Seite wird mit den *capabilities*

die Befähigung zum Tun oder Unterlassen angesprochen (also ein pädagogischer Kompass an die Hand gegeben), auf der anderen Seite werden mit *functionings* konkrete und tatsächliche Tätigkeiten bei den Kindern gefördert (vgl. Kapitel 5.3).

Ergebnis 2

Anhand der unterschiedlichen Systemlogiken von Schule und Kinder- und Jugendhilfe lassen sich Friktionen herausarbeiten, die im Rahmen einer Kooperation beider Institutionen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.

Friktion Personal: Lehrkräfte sind akademisch ausgebildet und in der Regel höher qualifiziert als das Personal der Kinder- und Jugendhilfe, was eine Kooperation auf Augenhöhe erschwert.

Die Analyse dieser Arbeit weist darauf hin, dass sich innerhalb der Kooperationsstrukturen zum Teil unterschiedliche Status-, Anerkennungs- und Beschäftigungsverhältnisse sowie Vergütungssysteme manifestieren. Für das Fachpersonal stehen die adäquaten Rahmenbedingungen auf den zentralen Handlungsebenen oftmals nicht (ausreichend) zur Verfügung, was zu Barrieren führt. Die Realisierung einer auf Augenhöhe geforderten Zusammenarbeit bedarf der Entwicklung geeigneter Rahmenbedingungen. Die Studienergebnisse geben Hinweise, dass aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche in der kooperativen Ganztagsbildung zudem divergierende Rahmenbedingungen ent- und bestehen. Dies betrifft beispielsweise die unterschiedlichen Anstellungsverhältnisse, wie das Angestellten- oder Beamtenverhältnis, geringfügige Beschäftigung oder Beschäftigung auf Honorarbasis (vgl. Kapitel 4.1). Die Kooperative Ganztagsbildung bedingt komplexe Abstimmungsprozesse und zeichnet sich durch eine neue Kultur der Zusammenarbeit aus. Die Implementierung hybrider Berufsbilder, in denen Erziehungs- und Lehrkräfte gleichberechtigt und interdependent agieren, wäre deshalb ein essenzieller Schritt zur Förderung von Zusammenarbeit und Gleichberechtigung in pädagogischen Kontexten.

Friktion Finanzierungsstrukturen: Die unterschiedlichen Finanzierungsstrukturen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe erschweren die Kooperation und bedürfen explizit einer gemeinsamen Planung.

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse verdeutlichen die in Deutschland nach wie vor bestehende Trennung von Bildungs- und Sozialpolitik. In der Konsequenz wurden die beiden Systeme in der Vergangenheit zumeist auch getrennt voneinander gedacht, betrachtet und finanziert. Die Finanzierung der jeweiligen institutionellen Säule stellt dabei eine signifikante Komponente dar. Die Kinder- und Jugendhilfe fällt in den Zuständigkeitsbereich der Kommunen bzw. Kreisverwaltungsbehörden, wobei die jeweilige Haushaltslage der Kommunen einen entscheidenden Einfluss auf die Umsetzung von Maßnahmen und die Ausstattung nimmt. Die Bereitstellung der schulischen Infrastruktur (u. a. Gebäude,

Ausstattung, Sicherheitsmaßnahmen, Transport, Verpflegung) obliegt diesen ebenfalls. Lehrkräfte werden vom Staat gestellt. Die Finanzsituation von Schulen kann als langfristig und stabil betrachtet werden, wohingegen die der Kinder- und Jugendhilfe als instabil und von Unsicherheiten, abhängig von der kommunalen Haushaltslage, einzustufen ist. Um eine effektivere Unterstützung von Kindern zu gewährleisten, ist eine engere Zusammenarbeit zwischen den zuständigen Institutionen erforderlich. Fehlende Ressourcen führen oft zu einer erheblichen Beeinträchtigung einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung und einer gelingenden Kooperation. Ein Konzept für die Zusammenarbeit und der Wille zur Zusammenarbeit reichen nicht ohne Weiteres für die Umsetzung aus. Eine gelungene Kooperation darf nicht vom Engagement und der Freiwilligkeit Einzelner abhängen, sondern muss strukturell und fachlich verankert sein. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Verbesserung und Harmonisierung der Rahmenbedingungen für Bildungsgerechtigkeit von substanzieller Bedeutung sind (vgl. Kapitel 2, 3 und 5.3). Darüber hinaus ist eine nachhaltige Finanzierung der Kinder- und Jugendhilfe unerlässlich. In diesem Zusammenhang können eine Ausweitung der Budgetierungsspielräume auf Ganztagsbudget-, Standort- bzw. Sozialraumbudgets und die Öffnung von Zweckbindungen für den Einsatz von Finanzmitteln in den beiden Bereichen als sinnvolle Instrumentarien betrachtet werden.

Friktion Leitungsstrukturen: Die beteiligten Organisationen sind unterschiedlich organisiert und deren Leitung ist an unterschiedlichen Stellen angesiedelt (Schulleitung – Schulamt versus Sozialdezernat).

Die vorliegende Analyse zeigt, dass die beiden Leitungen der Kooperativen Ganztagsbildung in unterschiedlichen Organisationsstrukturen bzw. Verwaltungsbereichen verortet sind. So ist die Grundschulleitung stark hierarchisch strukturiert und untersteht der Aufsicht des Staatlichen Schulamtes, während die Leitung der Kindertageseinrichtung häufig flachere Hierarchien aufweist und in der Regel bei einem kommunalen oder freien Träger angebunden ist. Am Beispiel der Münchner Kooperativen Ganztagsbildung wurde deutlich, dass Schulamt und kommunaler Träger häufig unterschiedliche Ziele, Handlungslogiken und Grundsätze verfolgen, was direkte Auswirkungen auf die Gestaltung und Umsetzung der Ganztagsangebote hat. Dies betrifft insbesondere Strukturen, Entscheidungswege, Kooperationen sowie pädagogische Konzepte und führt in der Regel zu strukturellen und kommunikativen Herausforderungen, Spannungen und Missverständnissen.

Friktion Selbstverständnis: Schule als Zwangsstruktur mit verpflichtendem Schulbesuch, (sozial)pädagogische Arbeit als Struktur der Freiwilligkeit, die aufsucht oder in Eigeninitiative abgerufen wird (häufig nicht immer ganz ausgeschöpft).

Die vorliegende Analyse legt den Schluss nahe, dass das historisch gewachsene Selbstverständnis der Institutionen Schule und Kinder- und Jugendhilfe mit sei-

ner je eigenen Logik das heutige Bildungssystem nach wie vor stark prägt. So fungiert die Schule mit ihrer Schulpflicht für alle Kinder nach wie vor als Institution der standardisierten Beurteilung und Bewertung von Bildungsprozessen, Lerninhalten und Sozialverhalten. In der Auswahl und Annahme dieses verpflichtenden Angebotes besteht für Kinder und ihre Familien wenig Spielraum. Demgegenüber basiert die Kinder- und Jugendhilfe auf Freiwilligkeit. Sie orientiert sich an der Lebenswelt und Lebenswirklichkeit der Kinder, an den Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe Kinder und Familien, um Selbstbildungsmöglichkeiten und Teilhabe zu fördern. Bildung wird in diesem Zusammenhang als Prozess der Befähigung zu einer selbstbestimmten Lebensführung definiert, wobei Selbstwirksamkeit ein wesentlicher Aspekt ist. Die Aneignung von Wissen stellt nur einen sekundären Aspekt dar. Aufgrund von Freiwilligkeit und des gesetzlich verankerten Wunsch- und Wahlrechts der Kinder und Familien ist festzustellen, dass dieses Angebot nicht alle Kinder erreicht (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 4.1).

Ergebnis 3

Bisherige erziehungswissenschaftliche Theorien zur Bildungsgerechtigkeit nehmen die Eigenlogiken der Bildungssysteme und die daraus entstehenden Anforderungen und Probleme zu wenig in den Blick; vor diesem Hintergrund ist ein Analyseinstrument aus einer dezidiert interdisziplinären Perspektive auf das Kindeswohl von Interesse.

Bildungsungerechtigkeit wird, wie in Kapitel 3 und Kapitel 5 herausgearbeitet wurde, überwiegend auf zu geringe Bildungsmöglichkeiten im informellen und non-formalen Lernen zurückgeführt. Als Konsequenz wird meistens eine kompensierende Aufwertung der Schule gefordert.

Am Beispiel des Modellversuchs lassen sich Indikatoren identifizieren, die darauf hindeuten, dass Münchner Kinder aus begünstigten sozialen Verhältnissen im Vergleich zu Kindern aus sozioökonomisch schwachen Familien einen Bildungsvorteil aufweisen. Die Ursachen und Folgen von Armut sind auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. Zu den maßgeblichen Faktoren zählen bildungs- und herkunftsbedingte Aspekte (zum Beispiel geringere familiäre Unterstützung) sowie soziale und bildungsspezifische Herausforderungen (zum Beispiel besondere kompensatorische Aufgaben der sprachlichen Bildung und der Deutschkenntnisse). Im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit erweist sich die Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen (lokalen) Akteuren, zum Beispiel in Bezug auf Kultur- und Sportangebote, von essenzieller Bedeutung. Es ist davon auszugehen, dass ein Zusammenwirken von formaler, non-formaler und informeller Bildung sowie deren strukturelle und funktionale Verbindung

mehr Möglichkeitsräume für die Potenzialentwicklung der Kinder schaffen und deren stärkere gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen kann (vgl. Kapitel 5).

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse verdeutlichen, dass die Bewältigung der bestehenden Herausforderungen nur durch eine gemeinsame Anstrengung von Bund, Ländern und Kommunen sowie der (Zivil-)Gesellschaft möglich ist.

Diese kompensierende Aufwertung wird, wie in Kapitel 2 und 5 herausgearbeitet wurde, über die Ganztagsbeschulung organisiert. Dabei werden Teile der Aufgabenausweitung der Schule an die Kinder- und Jugendhilfe delegiert. Die erweiterten Aufgaben werden in den herrschenden Theorien nicht angemessen erfasst, da hier jeweils Lernprozesse und Kompetenzerwerb im Mittelpunkt stehen bzw. die nicht-unterrichtlichen Themen als *Lernumwelten* theoretisch gefasst werden.

Der theoretische Ansatz von Martha C. Nussbaum ist vor diesem Hintergrund aus mehreren Gründen interessant. Er stellt das bisherige Konzept der *Lernumwelt* um auf *Befähigung* und denkt damit strukturell vom Kind aus (Kapitel 3.2.2). Zudem wird durch diesen Ansatz die Hierarchisierung der Bildungsangebote vermieden, und stattdessen auf die Befähigung des Kindes fokussiert (vgl. Kapitel 5). Durch den interdisziplinären Ansatz, der – wie in Kapitel 3 dargestellt – ethische Überlegungen, die gesellschaftliche Entwicklungsforschung und wirtschaftliche Überlegungen gleichermaßen thematisiert, wird die Komplexität der an der Entstehung von Bildungsungerechtigkeit beteiligten Faktoren in einem theoretischen Ansatz gebündelt.

Ergebnis 4

Die Analyse der Kooperativen Ganztagsbildung mit dem Theoriekonzept von Martha C. Nussbaum eröffnet ein Instrumentarium, mit dem zum einen die Mechanismen, die in dem Modellversuch zu besserer Bildungsgerechtigkeit beitragen, erkennbar werden und zum zweiten gleichzeitig das Potenzial noch nicht hinreichend genutzter Möglichkeiten sichtbar und damit thematisierbar wird. Die Theorie eignet sich also als Analyseinstrument für die Ermöglichung besserer Bildungsgerechtigkeit.

In der vorliegenden Arbeit wird dargelegt, wie die Landeshauptstadt München mit der Kooperativen Ganztagsbildung eine neue Qualität von Betreuungs- und Bildungsprozessen anstrebt und dabei das Ziel verfolgt, die Bildungsgerechtigkeit zu fördern (vgl. Kapitel 4). Darüber hinaus wurde erörtert, inwiefern der *Capabilities Approach* eine erweiterte Art der Interpretation von Bildungsgerechtigkeit ermöglicht, die vom Kind ausgehend neue Perspektiven eröffnet. Nicht nur materiellen Ressourcen kommt eine entscheidende Bedeutung zu, sondern auch den tatsächlichen *functionings* und *capabilities*. Es lässt sich festhalten, dass (Bildungs-)Gerechtigkeit einen umfassenderen Anspruch beinhaltet als die Gleichheit in formalen Rechten oder Ressourcen. Für ein menschenwürdiges

Leben sind nach Nussbaum zehn grundlegende Fähigkeiten erforderlich, wobei der Aspekt der Chancen und der Fokus auf Freiheiten von großer Relevanz sind. Dieser Theorieperspektive zufolge ist es sowohl die Verantwortung des Staates als auch der Gesellschaft, die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen, um die Entfaltung des individuellen Potenzials jedes Kindes gemäß der zehn universellen Fähigkeiten zu ermöglichen (vgl. Kapitel 3.2.2).

Der Theorieansatz erlaubt zudem eine Reflexion der gegenwärtigen Sachlage bzw. bestehender Voraussetzungen der Kooperativen Ganztagsbildung. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der Modellversuch exemplarisch und insbesondere hinsichtlich der Förderung von Bildungsgerechtigkeit unter Zuhilfenahme des Instruments des *Capabilities Approach* und der zehn zentralen Grundfähigkeiten (vgl. Kapitel 5.2) analysiert. Die Ergebnisse zeigen dazu Folgendes:

- Fähigkeit *Leben*: Von zentraler Bedeutung ist, dass allen Kindern die Möglichkeit geboten wird, einen Ganztagsplatz an dem jeweiligen Standort zu erhalten und grundsätzlich am Angebot teilzunehmen. Das Bildungsangebot begünstigt ihre soziale Teilhabe, fördert ihr emotionales Wohlbefinden und bietet Lebensqualität.
- Fähigkeit *Körperliche Gesundheit*: Hierbei wird den Kindern u. a. Wissen über Gesundheit, Sexualität und Ernährung vermittelt, welches ihrem Entwicklungsstand entspricht. Regelmäßige sportliche Aktivitäten und Bewegungsangebote sowie Pausen sind in den Alltag integriert und werden durch alltagsbezogene Trainings, wie beispielsweise Hygienemaßnahmen, ergänzt. Zudem wird allen Kindern ein ernährungsphysiologisch ausgewogenes, gesundes Mittagessen angeboten. Dadurch werden gesundheitliche, soziale und wirtschaftliche Nachteile teilweise ausgeglichen.
- Fähigkeit *Körperliche Unversehrtheit*: Dabei werden alle Kinder mit dem adäquaten Wissen über Reproduktion in kindgerechter Form unterwiesen. Die Herangehensweise sieht Schutzkonzepte sowie Vorgaben bei Verdachtsfällen auf (sexualisierte) Gewalt vor, wobei eine Kooperation mit den Jugendämtern verankert ist. Im Rahmen von Präventionsprojekten wird Kindern die Möglichkeit geboten, ihre individuellen Grenzen kennenzulernen. Darüber hinaus werden Maßnahmen zur Verkehrserziehung sowie zur Medienerziehung umgesetzt. Ebenso werden die körperliche Selbstbestimmung und Bewegungsfreiheit der Kinder gefördert.
- Fähigkeit *Sinne, Vorstellungskraft und Denken*: Alle Kinder werden durch kontinuierlichen Unterricht im abstrakten Denken und in der Medienbildung gefördert. Die schulischen Inhalte werden durch außerschulische Angebote und Lernformen ergänzt und vertieft. Außerdem erhalten die

Kinder Unterstützung bei den Hausaufgaben. Dies kann die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit, aber auch den Einsatz der Sinne und der Phantasie fördern. Diese Maßnahmen tragen dazu bei, ungleiche familiäre Voraussetzungen auszugleichen.

- Fähigkeit *Gefühle*: Mittels Gemeinschaftsveranstaltungen und der Entwicklung eines vertrauensvollen Klimas über positiv besetzte Angebote wird den Kindern die Möglichkeit eröffnet, ihre Gefühle offen zu zeigen und ihr Entwicklungspotenzial auszuschöpfen. Die Raumgestaltung ist dazu kindgerecht gestaltet und auf die verschiedenen kindlichen Bedürfnisse ausgelegt. Sozialer Austausch und emotionaler Ausdruck werden gefördert, und dabei die Erfahrungen, die das Kind mitbringt, berücksichtigt und pädagogisch aufgegriffen.
- Fähigkeit *Praktische Vernunft*: Hierzu erfolgt eine professionelle Förderung aller Kinder, die u. a. Unterstützung bei der Wertebildung beinhaltet. Dabei erhalten die Kinder die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und demokratische Prozesse zu erleben. Allen Kindern und Familien wird Religionsfreiheit gewährleistet. Das Erlernen und Reflektieren demokratischer Werte ermöglicht den Kindern Selbstbestimmung und Perspektivübernahme. Politische Teilhabe ist somit kein Privileg bestimmter gesellschaftlicher Gruppen.
- Fähigkeit *Zugehörigkeit*: Dabei respektiert das Modellprojekt die Herkunft der Familie und bietet allen Kindern die Möglichkeit, sich als soziales Wesen und Teil einer Gruppe zu erleben. Darüber hinaus wird das Gemeinschaftsgefühl gefördert und das gegenseitige Verständnis von Werten unterstützt. Es werden vielfältige Formen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern praktiziert. Die Gebühren sind gestaffelt bzw. nach oben gedeckelt, abhängig vom Familieneinkommen.
- Fähigkeit *Verbundenheit mit der Umwelt*: Im Rahmen des Modellversuchs zeigt sich, dass es wichtig ist, dass alle Kinder sowohl theoretisches Wissen als auch unterschiedliche praktische Möglichkeiten eines Übungsfeldes in Innen- und Außenräumen erhalten. Dadurch werden sie für die Themen Natur, Tiere und Pflanzen sensibilisiert und lernen, Verantwortung dafür zu übernehmen.
- Fähigkeit *Spiel*: In den verschiedenen Räumen werden vielfältige Formen des freien und strukturierten Spiels sowie unterschiedliche Lerninhalte angeboten. So wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, nach ihren individuellen Bedürfnissen zu spielen, zu lachen und an Freizeitaktivitäten teilzunehmen.

- Fähigkeit *Kontrolle über die eigene Umwelt*: Dabei werden Kindern Teilhabe-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten angeboten. Dadurch wird ein positiver Raum für die Äußerung von Gedanken und Meinungen eröffnet. Das Modellprojekt trägt somit zur Verhinderung einer politischen Teilhabe, die auf bestimmte Gruppen beschränkt ist, bei. Darüber hinaus wird ein Bewusstsein für Eigentum vermittelt, indem die Kinder lernen, ihre persönlichen Gegenstände und ihren Besitz in der Einrichtung aufzubewahren und das Eigentum anderer zu respektieren.

Zusammenfassend zeigt die vorliegende Studie, dass der Rückgriff auf den *Capabilities Approach* mit der Förderung der zehn menschlichen Grundfähigkeiten es in besonderer Weise ermöglicht, die Anforderungen an die Lernumgebung zu operationalisieren und daraus spezifische Anforderungen abzuleiten. Damit kann einer Beliebigkeit in der Interpretation und Umsetzung vorgebeugt werden. Darüber hinaus gibt die vorliegende Untersuchung Hinweise auf noch zu erschließende Potenziale der Kooperativen Ganztagsbildung, die über den Modellversuch hinausgehen und für alle Kinder relevant sind und nicht nur für einige wenige an den Modellstandorten. Folgende wesentliche Optimierungsmöglichkeiten lassen sich identifizieren (vgl. Kapitel 5.3):

- *Leben*: Um Kinder im Sinne Martha C. Nussbaums zum *Leben* zu befähigen und ihnen eine angemessene Lebensqualität und Lebenszeit zu ermöglichen, darf sich die Zeit, die ein Kind in einer Bildungseinrichtung verbringt, aus der Perspektive des Kindes nicht mehr nur auf die (Einrichtungs-)Zeit beschränken, sondern muss sich auf die (Lebens-)Zeit des Kindes beziehen. So erfordert beispielsweise die Gesundheitsförderung im Ganztag eine bewusstere Gestaltung und Erweiterung, um Wohlbefinden zu ermöglichen sowie ein positives Selbstwertgefühl und Frustrationstoleranz zu entwickeln.
- *Körperliche Gesundheit*: Im Rahmen dieser Fähigkeit ist eine Ausweitung des Angebots auf ein ganztägiges Verpflegungskonzept einschließlich der Getränke unerlässlich. Neben wiederkehrenden Kochkursen für Kinder und Familien könnten feste Beratungsangebote zu Themen wie Wohnen, Existenzsicherung und Gesundheit angeboten werden. Auch ein unterstützendes Angebot an Beratungs-, Behandlungs- und Therapieangeboten ist verstärkt zu erwägen. Im Modellversuch wäre eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit Vereinen oder Einrichtungen aus dem Sozialraum in den Bereichen Gesundheit und Sport, Kultur und Musik zu befürworten. Das entsprechende Equipment (Musikinstrumente, Sportkleidung) könnte kostenlos oder gegen einen geringen Beitrag zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus wären die Durchführung von Veranstaltungen

gen am Tag mit Kinderbetreuung für die Geschwisterkinder oder Familienveranstaltungen am Wochenende eine denkbare Option.

- *Körperliche Unversehrtheit:* Im Rahmen dieses Reformprojekts sollte die Implementierung präventiver und flächendeckender (quartiersbezogener) Angebote als weiteres Potenzial in Betracht gezogen werden. Exemplarisch hierfür können (Familien-)Schwimmkurse, Eltern-Kind-Kurse im Bereich Verkehr mit Fahrrad-Checks oder der Nachweis eines offiziellen Medienführerscheins, der unter elterlicher Begleitung erworben wird, genannt werden. Im Rahmen von Selbstbestimmung und Bewegungsfreiheit könnten darüber hinaus verbindliche Selbstverteidigungskurse für Mädchen und deren weibliche Familienmitglieder angeboten werden. Die Konzeption sämtlicher Angebote könnte in diesem Bereich in Kooperation mit Akteuren aus dem Sozialraum im Kontext von Freizeitgestaltung für den Sozialraum erfolgen. Zudem besteht über das Modellprojekt hinaus Potenzial in einer Zusammenarbeit mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit, um deren langjährige professionelle Erfahrung in der Freizeit- und Erlebnispädagogik und deren Räumlichkeiten zu nutzen sowie um offene und gruppenspezifische Angebote zu verankern.
- *Sinne, Vorstellungskraft und Denken:* Dazu wäre die Bereitstellung einer gut ausgestatteten (Campus-)Bibliothek, die sowohl analoge als auch digitale Medien zum Ausleihen für Kinder und ihre Familien anbietet, ein erstrebenswerter Zustand. Ebenso könnten regelmäßige Workshops und künstlerische Darbietungen etabliert werden, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren. Eine weitere Option wäre die Einrichtung einer gut ausgestatteten, interdisziplinären Campuswerkstatt, die sowohl Kindern als auch Familien (zum Beispiel am Abend und am Wochenende) als Anlaufstelle für Fragen und die Umsetzung eigener Ideen (kleine Möbel, Marmorbahn, Pflanzgefäße für den Garten, Upcycling) zur Verfügung stünde. Eine Kooperation mit Kultur- und Medienschaffenden, Handwerker:innen oder Vereinen könnte sich in diesem Zusammenhang als vorteilhaft erweisen. Darüber hinaus könnte die Durchführung eines regelmäßigen Tags der offenen Werkstatt, einer Ausstellung oder einer kleinen Messe mit Verkauf im Rahmen eines Stadtteilstestes eine weitere Komponente des Angebots darstellen.
- *Gefühle:* Im Rahmen dieser Befähigung könnten über den Modellversuch hinaus weitere präventive Maßnahmen bis hin zu therapeutischen und sozialpädagogischen Angeboten implementiert werden, wie zum Beispiel regelmäßige Anti-Mobbing-Programme, emotionale und soziale Trainings, Mediation bei Familienkonflikten durch Fachkräfte. Darüber hinaus wäre eine Kooperation mit niedergelassenen Psychotherapeut:innen und dem

Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst (KJPD) durch verschiedene niedrigschwellige Maßnahmen wie Sprechstunden oder Informationsveranstaltungen denkbar. Die Realisierung eines solchen Vorhabens erfordert eine klare Kommunikation, feste Strukturen und das Einverständnis der Eltern. Eine Öffnung in den Sozialraum sowie eine Kooperation mit Vereinen, Freizeiteinrichtungen, Kulturstätten etc. könnte die Angebotspalette hinsichtlich gemeinschaftsbezogener Veranstaltungen und des sozialen Austauschs fördern und erweitern.

- *Praktische Vernunft*: Im Rahmen dieser Befähigung könnte die Kooperation zwischen den beiden Säulen über die bestehende Praxis des Modellversuchs hinaus deutlich intensiviert werden. Dies setzt voraus, dass das Kind in den Mittelpunkt jeglichen Denkens und Handelns gestellt wird. In diesem Zusammenhang sind Beispiele für die Initiierung gemeinsamer Partizipationsprojekte, die Erweiterung von alltagspraktischen Trainings sowie der intergenerationalen und interreligiösen Begegnung zu nennen. Die Erschließung weiterer vielfältiger Lernorte außerhalb des bisherigen Kontextes ist erforderlich, um eine Verantwortungsübernahme sowie demokratische Prozesse und die kritische Reflexion der Lebensplanung von Kindern zu gewährleisten.
- *Zugehörigkeit*: Im Zuge dieser Befähigung könnte eine Erweiterung des betrachteten Modellversuchs erfolgen, indem die Kooperative Ganztagsbildung zu einem *Family Community Centre* entwickelt wird. Diese Modifikation würde eine Übertragung neuer Funktionen auf den Modellversuch zur Folge haben, wodurch sowohl Einzelbegegnungen als auch neue Gemeinschaften ermöglicht würden. Die daraus resultierende Entwicklung des Campus zu einem Begegnungszentrum innerhalb des Stadtteils bedingt eine langfristige Finanzierung, beispielsweise in Form von Standort- oder Sozialraumbudgets.
- *Verbundenheit mit der Umwelt*: Um Kinder hierzu zu befähigen, ist über das Modellprojekt hinaus eine verstärkte Sensibilisierung für die Beziehung zwischen Mensch, Natur, Pflanzen und Tieren erforderlich. Eine verstärkte Nutzung des Sozialraums, wie etwa von Stadtteilgärten, Wäldern oder Parks, könnten in diesem Zusammenhang zielführend sein. Darüber hinaus wäre die Etablierung landwirtschaftlicher Kooperationen zum Anbau von Nahrungsmitteln sowie die Implementierung von Familienaktivitäten wie der Tier- und Pflanzenpflege am Wochenende und in den Ferien – ggf. auch mit weiteren außerschulischen Bildungsakteuren – denkbar.
- *Spiel*: Um den Kindern Spiel, Spaß und Freizeitaktivitäten im Sinne Nussbaums zu ermöglichen, sind über die Kooperative Ganztagsbildung hinaus vielfältige weitere Formen des freien und strukturierten Spiels denk-

bar. Eine verstärkte Zusammenarbeit mit (Sport-)Vereinen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen, könnte hier einen wichtigen Beitrag leisten. Darüber hinaus wäre die Bereitstellung entsprechender Ausstattung ein wesentlicher Faktor. Vorstellbar wären auch Eltern-Kind-Spielgruppen, Spielkisten für Familien, Turniere, gemeinsame begleitete Besuche von Veranstaltungen etc.

- *Kontrolle über die eigene Umwelt:* Das Modellprojekt weist in Bezug auf diese Befähigung weiteres Potenzial auf, einerseits in Bezug auf Partizipations-, Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten. Eine stärkere lebensweltorientierte Öffnung könnte angestrebt werden, wobei Projekte und Aktivitäten im Stadtteil bzw. auf dem Campus in Kooperation mit Familien und Elternmitarbeit angeboten werden könnten, um niederschwellige demokratische Beteiligungsprozesse für Kinder und ihre Familien zu ermöglichen. Andererseits könnte die materielle Grundlage für Zugehörigkeit über den Modellversuch hinaus ausgebaut werden, um sicherzustellen, dass kein Kind durch knappe Ressourcen, mangelnde Materialien oder fehlende digitale Ausstattung ausgegrenzt und benachteiligt wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass über die bestehenden Rahmenbedingungen des Modellversuchs hinaus grundsätzlich noch Optimierungspotenzial besteht. Nach Nussbaum sollte der Fokus stets auf dem Aspekt der Ermöglichung und Befähigung des Kindes liegen, damit es lachen, spielen, lernen und teilhaben etc. kann. Das jeweilige System ist dabei in seiner Funktion als unterstützende Instanz zu sehen.

6.2 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Studie zur bestmöglichen Kooperation von staatlichen Grundschulen und kommunaler Kinder- und Jugendhilfe unter Berücksichtigung herkunftsbedingter, struktureller und sozialer Ungleichheiten von Kindern, vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen, bestehender Befunde und Theorien diskutiert. Die Ergebnisse verweisen zudem auf mögliche Potenziale und Limitationen bei den Bemühungen um eine bildungsgerechtere Gesellschaft hin.

Im Rahmen der Ergebnisdiskussion wird *das Wohl des Kindes als Leitprinzip* vorangestellt (vgl. Kapitel 6.2.1). Im Mittelpunkt steht dabei stets das Kind und dessen bestmögliche Entwicklung, nicht die Zuständigkeiten und Aufgaben der Bildungsinstitutionen Schule bzw. Kinder- und Jugendhilfe. Letztgenannte haben u. a. eine helfende und unterstützende Funktion, um jede Person in die Lage zu versetzen, die zehn Grundfähigkeiten nach Martha C. Nussbaum (2015) zu fördern (vgl. Kapitel 3.2.2). Dazu gehört die Förderung der Potenzialentfaltung jedes

Kindes durch geeignete und vielfältige Lerngelegenheiten und Lernarrangements (vgl. Kapitel 5.3).

Anschließend erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse der Kooperation von Schule und Jugendhilfe, der *Kooperativen Verantwortung: Schule und Kinder- und Jugendhilfe* (vgl. Kapitel 6.2.2). Deren historisch gewachsenes, voneinander unabhängiges Selbstverständnis verhindert häufig eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 5.3). Dies führt daher zu einer Trennung von sozialen und pädagogischen Zuständigkeiten im Bildungsprozess, in der Alltagsgestaltung, bei Verantwortlichkeiten usw. sowie bei der individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes. Die Kooperation der beiden Bildungsinstitutionen erfordert jedoch ein verantwortungsvolles Denken, welches verantwortliches Handeln sowie die Berücksichtigung der absehbaren Folgen für alle Beteiligten einschließt.

Aus den vorangegangenen Ausführungen zur Theorie von Martha C. Nussbaum lässt sich ableiten, dass Bildung eine Schlüsselbedeutung zukommt. Bildung wird von ihr als eine *produktive Tätigkeit* definiert, durch die gleichzeitig weitere *capabilities* gefördert werden (Nussbaum 2015, S. 51). In der Folge wird auf Basis des ethisch fundierten Theoriekonzepts des *Capabilities Approach* (vgl. Kapitel 3.2.2) der Gegenstand der weiteren Diskussion erörtert. Dabei wird *der Mehrwert des Capabilities Approach für die Bildungsgerechtigkeit* (vgl. Kapitel 6.2.3) beleuchtet.

6.2.1 Das Wohl des Kindes als Leitprinzip

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der Fragestellung nachgegangen, wie staatliche Grundschulen und kommunale Kinder- und Jugendhilfe angesichts herkunftsbedingter, struktureller und sozialer Ungleichheiten von Kindern bestmöglich zusammenarbeiten können. Dabei wurde vor dem Hintergrund der Diskurse um Bildungsgerechtigkeit deutlich (vgl. Kapitel 6.1), dass *das Wohl des Kindes als Leitprinzip* als grundlegende Prämisse zu betrachten ist. Dies steht in Kontrast zu einer Fokussierung auf die Institution selbst, deren Eigeninteresse und Systemlogik bislang häufig im Vordergrund standen. In der bisherigen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit wird der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit vornehmlich unter dem Gesichtspunkt erörtert, welche Maßnahmen Bildungsträger ergreifen können, um diese zu fördern. Um Ungleichheiten zu verringern, ist es jedoch erforderlich, das Kindeswohl sowohl auf systemischer als auch auf partikularer Ebene zu berücksichtigen.

Das öffentliche Bildungssystem, gekennzeichnet durch die allgemeine Schulpflicht, wurde historisch als Instrument zur Bildung aller, aber auch zur Abschaffung von Standesprivilegien verstanden. Neben dieser Verpflichtung sah es die Standardisierung und Selektion vor. Das Schulsystem ist geleitet von staatlich geregelten Verfahren der Leistungsbeurteilung und bestimmt damit mehr oder weniger erfolgreiche Bildungsverläufe (vgl. Kapitel 2.1.1). Das Bildungssystem

trägt zur Reproduktion gesellschaftlicher Bildungsstrukturen und sozialer Ungleichheiten bei (Hurrelmann 2002, S. 155 ff.; Becker 2012, S. 126; Durkheim 1972, S. 30; Bourdieu 2012, S. 277 ff.). Die damit einhergehenden, symbolischen und relevanten Machtpraktiken umfassen beispielsweise die Konstruktion von Geschlechterstereotypen (Sagebiel und Pankofer 2015, S. 124).

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass die Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland insbesondere im internationalen Vergleich sehr hoch ist. Insbesondere sozial benachteiligte Kinder werden nicht erreicht und mitgenommen (PISA 2022; Prenzel 2007b, 2005). Der Bundesrepublik Deutschland ist es bisher nicht gelungen, die bestehenden Ungleichheiten mit hinreichender Wirksamkeit zu beseitigen (Geißler und Weber-Menges 2010; Mandry 2009) (vgl. Kapitel 3.1.1).

Wie in Kapitel 2.1.2 und 3.1.2 dargestellt, ermöglicht Bourdieus Ansatz, Armut im Kontext prekärer Lebenslagen zu verstehen und diese als Mangel an Verwirklichungs- und Lebenschancen zu interpretieren (Bourdieu 2012, 1992, 1983). Kinder, die in prekären Lebenslagen aufwachsen, sind im Gegensatz zu Kindern aus privilegierten Milieus mit einem permanenten Mangel an strukturellen Ressourcen wie Geld, Besitz, Anerkennung, Wertschätzung, Netzwerken und Handlungsmöglichkeiten konfrontiert. Lernerfahrungen mit den vorhandenen Ressourcen schlagen sich in Kurzfristorientierung, Funktionslogik und klar erkennbaren Mustern nieder (El-Mafaalani 2012, 100 f., 2015b, 35 f.). Die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes baut sich infolge der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Eltern, der familiären Kommunikations- und Interaktionsmuster sowie der sozialen Position auf.

Diese schichtspezifische Sozialisation hat Konsequenzen für den Bildungsweg (vgl. Kapitel 3.1.2). Schulerfolg setzt maßgeblich eine elaborierte Sprachkompetenz, eine Kenntnis und Anpassungsfähigkeit an die Umgangsformen an der Schule, voraus. Die auf die Mittelschicht ausgerichtete Institution Schule belohnt oftmals mit einem sogenannten *heimlichen Lehrplan*, wie die Arbeitshaltungen, das soziale Verhalten (Brandmayr 2015, S. 148 f.). Nach Bernstein ist ein Sprachcode eine „symbolische Transformation der Sozialbeziehungen“ (Oevermann 1972, S. 76) und die sprachliche Sozialisation hat wesentliche Auswirkungen auf die Selektion der Schule (Rolff 1967, S. 59). So zeigt der schichtspezifische Sprachgebrauch die Qualität der jeweiligen sozialen Beziehungen (Oevermann 1972, S. 76 ff.).

Die Kooperative Ganztagsbildung sollte Benachteiligungen von Kindern sozial benachteiligter Eltern kompensieren. Dabei sind jugend- und sozialpädagogische Ansätze zu berücksichtigen und körperlich-motorische, ästhetische, kulturelle und emotionale Elemente stärker zu gewichten. Eine Umsetzung ist über Struktur,

Curriculum und Interaktion notwendig (Palentien 2005, S. 164 ff.; Rauschenbach 2016, S. 16).

Die Herausforderung des Abbaus von Bildungsungleichheiten kann zudem über eine systemische Betrachtung und Gestaltung von Bildungsbiographien für jedes Kind und damit in der stärkeren Berücksichtigung von weiteren Bildungsorten und Veränderungsprozessen bearbeitet werden (vgl. Kapitel 3.1.2 und Kapitel 3.1.3). Bildungsdezentralisierung, verstanden als Einbeziehung außerschulischer Bildungsakteure, fördert zudem die Vernetzung im Sozialraum (Kelb 2013/2012; Deinet 2010b, 2010c).

Um die Trennung von Bildung, Betreuung und Erziehung in einem systemischen Sinn zu überwinden (Deinet 2010c), bedarf es innovativer Bildungsorte wie lokaler und regionaler Bildungslandschaften. Ganztagsbildung braucht neben formaler Bildung auch selbst gestaltbare Spiel- und Experimentierräume, sogenannte Freiräume, und eine öffentliche Verantwortung, die freie Träger, Wohlfahrtsverbände, Kirchen sowie die Zivilgesellschaft und weitere relevante Bildungsakteure einbezieht (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009). Ganztagsbildung ist Bestandteil einer begrenzten regionalen oder lokalen Bildungslandschaft und kein theoretischer Rahmen für die Organisationsform der Ganztagschule. Vielfältige Lernkonstellationen und Bildungsangebote sollen nach Bedarf und Neigung zugänglich gemacht werden (Coelen und Otto 2008, S. 17).

Der Ursprung der Rawls'schen Theorie, wie sie in Kapitel 3.2.1 dargelegt wird, findet sich in der klassischen Theorie des Gesellschaftsvertrags (Rawls 2006, S. 39 ff.). Der Fokus liegt demnach weniger auf der Potenzialentwicklung des einzelnen Menschen, wie es bei Nussbaum der Fall ist. Laut Grübler lassen sich bei Rawls' Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit Ansätze einer Mindestbefähigung zur Partizipation und Mitbestimmung in gesellschaftspolitischen Kontexten identifizieren. Rawls zufolge sollen Bürger:innen einer funktionierenden Gesellschaft in umfassendem Maße eigenständige Entscheidungen treffen können (Grübler 2022, S. 193).

Dagegen betont Nussbaum (2025) nicht nur die gerechte Verteilung von Bildung, sondern auch die realen Möglichkeiten zur Entfaltung von Fähigkeiten, die in den Mittelpunkt gestellt werden sollten. Der Fokus des *Capabilities Approach* ist von Beginn an auf Bildung gerichtet, wobei Bildung eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung menschlicher Würde einnimmt. Damit steht das Individuum und dessen optimale Entfaltung, dessen Befähigung im Mittelpunkt. Gemäß Nussbaum ist der Auftrag der Regierung, Menschen zu befähigen, ein würdevolles und zumindest minimal gedeihliches Leben zu führen und somit wenigstens allen einen Schwellenwert der Fähigkeiten zu sichern (vgl. Kapitel 3.2.2).

Giesinger knüpft an dieses Schwellenkonzept an und sieht Bildungsgerechtigkeit dann gegeben, wenn jedem Kind ein Bildungsniveau zugänglich gemacht werden kann, das ihm ein *gutes Leben* ermöglicht (Giesinger 2007, S. 379).

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass der Theorieansatz von Martha C. Nussbaum sich radikal auf das Subjekt fokussiert und dessen Bedürfnis (und nicht die Möglichkeiten des jeweiligen Systems) thematisiert werden. Damit wird umgestellt von Lernumwelt auf Befähigung. Dadurch rücken zentrale Aspekte in den Blick, die für die menschliche Entwicklung von Bedeutung sind.

Es zeigt sich, dass Bildungsinstitutionen eine unterstützende Funktion haben. Dazu gehören Wertschätzung, klare Aufgaben und ausreichende Ressourcen. Für Selbstwirksamkeitserfahrungen benötigen Leitungen und pädagogische Fachkräfte Handlungsspielräume. Ziel sollte es sein, die Bildungsverantwortung gemeinsam wahrzunehmen und gleichzeitig mehr Autonomie zu ermöglichen, die allen Beteiligten ein höheres Maß an Kontrolle und Selbstbestimmung über ihren Alltag und dessen gemeinsame Gestaltung sichert. Dies fördert nicht zuletzt das Wohlbefinden aller Beteiligten, insbesondere der Kinder und ihrer Familien, Gemeinschaftsgefühl, Alltagserfüllung und Arbeitszufriedenheit. Kindeswohlorientiertes Denken und Handeln darf nicht säulenorientiert, sondern muss kindzentriert sein (vgl. Kapitel 5.3).

Im Rahmen der Befähigungsgerechtigkeit sollte durch Kooperative Ganztagsbildung Kindern die Möglichkeit eröffnet werden, Räume zu nutzen, in denen sie ihre Selbstbefähigung entwickeln können. Gleichzeitig sollten ihnen grundlegende Befähigungen vermittelt werden, die ein menschenwürdiges Leben ermöglichen (vgl. Kapitel 3.2.2). Die Schaffung fairer Rahmenbedingungen für alle bildet eine grundlegende Voraussetzung dafür. Der Anspruch an zeitgemäße Bildungseinrichtungen ist daher die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit und die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes (vgl. Kapitel 5.3). Im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung sollten insbesondere produktive Tätigkeiten (*fertile functionings*) gefördert werden, die darauf abzielen, andere, verwandte Tätigkeiten zu fördern. Gemäß Nussbaum wird Bildung als eine solche produktive Tätigkeit definiert (vgl. Kapitel 3.2.2).

Die Schule hat jedoch nur begrenzte Möglichkeiten, die von Martha C. Nussbaum beschriebenen Fähigkeiten optimal zu fördern. Neben der Schule und der Familie sind daher auch die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe von elementarer Bedeutung. Im Kontext Kooperativer Ganztagsbildung interagieren beide und ergänzen sich bestenfalls. Dies wird durch die zwei Ebenen der menschlichen Lebensqualität verdeutlicht: die Fähigkeiten (*capabilities*) und das tatsächliche Verhalten (*functionings*). Die Entfaltung und Entwicklung von *capabilities* ist eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung von Herausforderungen im Alltag. Um diesen gerecht zu werden, ist die Bereitstellung entsprechender Bil-

dungsangebote sowie die Bereitstellung vielfältiger Möglichkeitsräume unerlässlich (vgl. Kapitel 3.2.2). Nach Deinet (2010) scheint damit eine Neuorientierung der Kinder- und Jugendhilfe unumgänglich.

Das theoretische Konzept von Martha C. Nussbaum bietet ein wertvolles Instrumentarium, mit dem einerseits die Mechanismen erkennbar werden, die im Modellversuch zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen, und andererseits gleichzeitig das Potenzial noch nicht ausreichend genutzter Möglichkeiten sichtbar und damit thematisierbar wird. Für die Bearbeitung des gemeinsamen Aufgabenfeldes sind geeignete Rahmenbedingungen für eine effiziente und effektive Planung und Steuerung erforderlich (vgl. die Ergebnisse im vorangegangenen Kapitel).

Damit wird deutlich: Der Blick auf das Kindeswohl bedarf eines theoretischen Zugangs, der das Kind in den Mittelpunkt stellt und dessen Entwicklungsbedarf mit einem entsprechenden Instrumentarium bearbeitet. Die Theorie Martha C. Nussbaums wurde bisher für den Gerechtigkeitsdiskurs in der Ganztagsbildung nicht fruchtbar gemacht. In der hier vorliegenden Analyse hat sie ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis gestellt, da es möglich war, damit sowohl schulische wie außerschulische, formale wie non-formale und informelle Aspekte der Realität des Ganztags in den Blick zu nehmen.

Diese neue Sichtweise zeichnet sich durch eine Kombination aus individueller ganzheitlicher Sicht auf das einzelne Kind und systemischer Perspektive aus. Die systemische Perspektive betont sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Bedeutung sowie die Rolle von Emotionen und sozialer Zugehörigkeit. In der Konsequenz eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, Bildung in einem alternativen Kontext zu betrachten, der über den Rahmen der Systemlogiken von Bildungsinstitutionen hinausgeht.

Darüber hinaus ist es mit der Theorie von Martha C. Nussbaum möglich, die verschiedenen Systeme, die an der Ganztagsbildung beteiligt sind, aus der Perspektive der Kinder zu thematisieren. Sie verdeutlicht, dass eine isolierte Betrachtung (Schule und Kinder- und Jugendhilfe) nicht zielführend ist. Es ist essenziell, das Kind in den Mittelpunkt jeglichen Denkens und Handelns zu stellen, was ein umfassendes Verständnis von Bildung erfordert, das über die Förderung von Kompetenzen hinausgeht. Der Fokus liegt demnach auf der *Befähigung* des Kindes, sich aktiv und selbstwirksam zu erleben, sich in unterschiedlichen Situationen zurechtzufinden und wohlfühlen, spielerisch zu lernen und mit anderen gemeinsam und gleichberechtigt an Partizipationsprozessen teilzunehmen. Eine unterstützende Rolle kommt dabei den jeweiligen Teilsystemen Schule und Kinder- und Jugendhilfe zu.

Die dargestellten Ergebnisse begründen zudem die Forderung, dass Kinder, die von ihrem Elternhaus mit wenig Kompetenz und Motivation ausgestattet werden,

durch Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote unterstützt werden müssen (vgl. Kapitel 5.3).⁸²

Zudem werden in der Anwendung von Nussbaums Theorie auch die Aspekte erkennbar, die durch einen konkreten pädagogischen Ansatz, wie hier dem Modellversuch zur Kooperativen Ganztagsbildung, noch nicht oder nur in Ansätzen abgedeckt werden. Die Ergebnisse des Modellversuchs weisen eine über die Grenzen des Modellversuchs hinausgehende Relevanz auf und sind für alle Kinder von grundsätzlicher Bedeutung. Sie sind nicht nur auf die am Modellversuch beteiligten Standorte beschränkt.

Mit dem Anliegen, mehr Bildungsgerechtigkeit anzustreben, wird beispielsweise, wie in Kapitel 5.3 erläutert, eine umfassende Gesundheitsförderung für alle Kinder unabdingbar. Die Bedeutung körperlicher Aktivität für eine gesunde Lebensweise ist, sowohl in sportlicher als auch in spielerischer Form, signifikant. Als wesentliche Schlussfolgerung erweist sich die Implementierung einer ausgeprägteren Sozialraumorientierung. Diese wird als unabdingbar erachtet, um die Verantwortungsübernahme in Bezug auf vielfältige Lern- und Erfahrungsräume zu fördern. Die Umsetzung eines ganztägigen Verpflegungskonzeptes wurde als bedeutsamer Faktor für die Gesundheits-, Leistungs- und Entwicklungsförderung von Kindern identifiziert. Die Präsenz einer Vielzahl unterschiedlicher Vorbilder kann den Kindern verschiedene Perspektiven eröffnen und zu einer Erweiterung ihres Erfahrungshorizonts beitragen.

Die unterstützenden Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, verstärkt kindgerechte und förderliche Möglichkeitsräume zu schaffen. Alles muss um des Kindes willen geschehen und alles muss dem Wohl des Kindes dienen. Über die Kooperative Ganztagsbildung hinaus ist das Kind in den Mittelpunkt zu stellen; sie ist bewusst zu denken und zu gestalten. Im Sinne der ethischen Verpflichtung, die Verantwortung einschließt, sind die zu erwartenden Auswirkungen auf alle Beteiligten – einschließlich des Kindes sowie dessen Familie, weiterer involvierter Institutionen und der Gesellschaft als Ganzes – vorausschauend zu berücksichtigen. Eine gemeinsame Bildungsverantwortung, welche am Kindeswohl orientiert ist, bedarf einer detaillierten Ausgestaltung sowie einer von allen Beteiligten getragenen, abgestimmten Vorgehensweise.

6.2.2 Kooperative Verantwortung: Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie veranschaulichen die Herausforderungen und Potenziale, die mit dem Vorhaben einer gemeinsamen, verantwortlichen

⁸² Die Schaffung von Erwerbsmöglichkeiten für die Eltern stellt einen wesentlichen Aspekt bei der Förderung der Kinder dar. In diesem Kontext kann die Implementierung von Ganztageseinrichtungen eine bedeutende Rolle einnehmen, indem sie eine Entlastung der Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung ihrer Kinder bewirkt (Herbold, S. 17 f.; Plünnecke, S. 25 ff.).

Aufgabenbewältigung sowie einer gelingenden Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe einhergehen. In dieser Untersuchung wurden eine Reihe begünstigender, aber auch hinderlicher Aspekte dazu herausgearbeitet (vgl. Kapitel 5.1 und Kapitel 5.3). Im Folgenden wird die Verantwortung der staatlichen Schule und der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe diskutiert.

Die Familie ist der einflussreichste Bildungsort für Kinder. Gleichwohl muss die Frage nach dem Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen und die Bildung von Kindern und Jugendlichen aufgeworfen werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 65 f.). Nicht nur der Staat, sondern auch eine Vielzahl gesellschaftlicher Bildungsakteure sind dazu verpflichtet, sich für Bildungsgerechtigkeit einzusetzen. Um das Bildungssystem qualitativ zu verbessern, ist eine intensivere und wirksame Zusammenarbeit aller Beteiligten gefordert. Diese Zusammenarbeit setzt ein gegenseitiges Verständnis, gemeinsame Ziele und ein abgestimmtes Vorgehen voraus (Kruip 2011, 13 f.). Der Diskurs um die gemeinsame Verantwortung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe wird überwiegend getrennt geführt.

Schule und Kinder- und Jugendhilfe sind zwei Handlungssysteme, in denen unterschiedliche Professionen mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Handlungsanforderungen tätig sind. Dadurch werden gesellschaftliche Problematiken, die Bildungsinstitutionen zu kompensieren versuchen, oft erst geschaffen und verstärkt. Butterwegge (2009) stellt fest, dass es trotz sozialpolitischer Anstrengungen bis zur Jahrtausendwende nicht gelungen ist, das Armutsproblem zu beseitigen.

Nach Butterwegge (2020) sind die Deregulierung des Arbeitsmarktes, der wachsende Niedriglohnsektor, in dem mittlerweile fast ein Viertel aller Beschäftigten tätig ist, sowie die Liberalisierung der Finanzmärkte wesentliche Faktoren für die Zunahme von Erwerbs-, Familien-, Kinder- und in der Folge Altersarmut. Um Kinderarmut zu bekämpfen, sind daher u. a. arbeitsmarkt-, familien- und bildungspolitische Maßnahmen einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Zudem ist eine Umverteilung von Einkommen, Vermögen und Arbeit sowie eine Besteuerung von Kapital erforderlich. Als Beispiel kann die Abschaffung des Ehegattensplittings zugunsten einer kindergerechten Individualbesteuerung angeführt werden (Butterwegge 2020, S. 275 f.). Denkbar ist auch, den Vorteil des Ehegattensplittings nach oben zu begrenzen (Becker und Hauser 2009, S. 284). Die vorliegende Studie gibt Hinweise darauf, dass das Ziel *Wohlstand für Alle* (Erhard 2000), wie es von Ludwig Erhard im Jahre 1957 formuliert wurde, auch heute noch erstrebenswert sein sollte. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Gewährleistung von Teilhabe und Bildung für alle Kinder sowie die Befähigung zur Demokratie. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass der Zugang zu Bildung eine grundlegende Voraussetzung für den gegenseitigen Respekt in der Gemeinschaft

sowie für ein friedvolles Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft darstellt. Es zeigte sich, dass vor allem ganztägige Bildungsangebote, u. a. mit einem Angebot der Ganztagsverpflegung, eine kompensatorische Funktion übernehmen könnten (vgl. Kapitel 5.3).

Darüber hinaus ist die Diskussion um die Professionalisierung von Erziehungs- und Lehrkräften sowie weiteren Bildungsfachkräften von Relevanz. Diese verfügen über unterschiedliche Ausbildungen und gestalten den Bildungsalltag nach divergierenden Kriterien und Grundlagen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 37 f.). Dies führt zu vielfältigen Friktionen und erschwert eine Zusammenarbeit (vgl. Kapitel 6.1).

Im Rahmen dieser Untersuchung konnte eine Reihe von Faktoren identifiziert werden, die das unterschiedliche Professionsverständnis von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften begünstigen. Dazu zählen u. a. die Unkenntnis der jeweils anderen Organisationsstruktur, die unterschiedliche Organisationsgröße sowie die Themenvielfalt. Der Grundgedanke moderner Bildungseinrichtungen integriert die verschiedenen, üblicherweise voneinander getrennten, Lernorte und löst sich von ihrer künstlichen Abgrenzung sowie von Theorie und Praxis. Dieser Integrationsgedanke hat bislang auch noch unzureichend Einzug in die Ausbildungsstätten bzw. Universitäten gefunden (Goeudevert 2001, S. 173).

Bei einer gemeinsamen Betrachtung des Diskurses der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe wird die Kinder- und Jugendhilfe häufig in den Dienst der Schule gestellt und verliert ggf. ihren eigenständigen Auftrag.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die vielerorts anzutreffenden Kooperationsprobleme keineswegs nur individuelle Probleme der handelnden Personen sind. Vielfach sind sie systemimmanent, historisch begründete Aspekte und Muster häufig Ursache alltäglicher Konflikte (vgl. Kapitel 2 und 3). So wurde das Schulsystem als staatlich kontrolliertes und bewahrendes Ordnungsregime konstruiert (Becker 2012, S. 124 f.; Gudjons und Traub 2016, S. 95 ff.; Geißler 2013, S. 110). In Gegenposition dazu sollte bzw. wollte entstehende Kinder- und Jugendhilfe den zuvor kontrollierten, disziplinierten und unterdrückten Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (Rätz et al. 2009, 16 f.). In der Analyse von Deinet (2003) werden mögliche Konfliktpunkte in der Zusammenarbeit und Stolpersteine für eine Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe benannt (Deinet 2003, 150 ff., 2010a, S. 58 f.), wie zum Beispiel unzureichende Standards, unterschiedliche Strukturen und Kulturen, fehlende gemeinsame Ziele (vgl. Kapitel 3.1.2 und 5.3.7).

Kooperative Ganztagsbildung, mit ihrer multiprofessionellen Ausrichtung, kann nach Baykara-Krumme (2022) Eltern in Fragen der Erziehung und Bildung (niedrigschwellig) unterstützen, daher Familien deutlich entlasten und im Sinne eines Sozialraumzentrums die genannte Funktion und Aufgabe wahrnehmen (Baykara-Krumme 2022, S. 32 f.).

Gleichberechtigte Perspektiven im Diskurs über die gemeinsame Verantwortung von Schule und Jugendhilfe finden sich eher selten.

Daher werden die bestehenden Potenziale nicht vollumfänglich ausgeschöpft. Die Herausforderungen im Rahmen eines gemeinsamen Bildungshauses von Schule und Kinder- und Jugendhilfe sind den Lehrkräften nur teilweise bewusst (Hauck-Thum und Kirch 2020, S. 21). So könnten Einarbeitungskonzepte und Tandemsysteme in der Kooperativen Ganztagsbildung oder standortübergreifende Teams, auch die Personalpflege, -entwicklung und -bindung positiv beeinflussen und entscheidend für die Qualität der Betreuung und das Wohlbefinden der Kinder sein.

Weitere Aspekte, die für den Bildungserfolg von Relevanz sind, umfassen die Qualitätssicherung und -entwicklung. Dies erfolgt auf Basis systematischer Standards sowohl für die Organisationsstruktur als auch für den Unterricht und Prüfungen. Dabei kommen neue Steuerungsmodelle zum Einsatz, welche die gesamte Personalentwicklung vom Lehramtsstudium über die (gemeinsame) Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und pädagogisches Personal bis hin zu Stellenbesetzungen umfassen (Rollett et al. 2008; Zehetmeier 2019, S. 46 f.).

Eine gemeinsame Verantwortung – als ethische Verpflichtung betrachtet – schließt die vorausschauende Berücksichtigung der jeweils absehbaren Folgen für alle Beteiligten ein und bedarf der konkreten und gemeinsam abgestimmten Gestaltung.

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen, dass im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit die Komplexität der Zusammenarbeit in den Blick kommen muss. Im Sinne einer gemeinsamen pädagogischen Verantwortung setzt die Öffnung der Schule auf Koordination, sowohl im Hinblick auf die sozialpädagogischen Hilfen in Problemfällen als auch im Hinblick auf die Programme der Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote (Holtappels 2003, S. 172). Neben der Erweiterung der Unterrichts- und Fachdidaktik sind auch jugend- und sozialpädagogische Ansätze einzubeziehen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass körperliche, motorische, ästhetische, kulturelle und emotionale Elemente einen höheren Stellenwert erhalten (Palentien 2005, 164 ff.; Rauschenbach 2016, S. 16).

Expert:innen plädieren zur Umsetzung des bundesweiten Aktionsprogramms *Aufholen nach Corona* (Autor_innengruppe 2021) u. a. für die Verankerung von Schulsozialarbeit unabhängig von der kommunalen Haushaltslage (vgl. Kapitel

6.1) und für eine noch bessere Stärkung der offenen Kinder- und Jugendeinrichtungen mit *Komm-Strukturen*. Dies setzt eine proaktive Haltung der pädagogisch Tätigen voraus. Des Weiteren wird eine kontinuierliche Förderung der kommunalen Bildungslandschaften, insbesondere mit Förder- und Beratungsangeboten, postuliert (Autor_innengruppe 2021).

Außerschulische Bildung, Jugendarbeit, sportliche und kulturelle Angebote, Jugendberatung, internationale Jugendarbeit sowie schul-, familien- und arbeitsweltbezogene Jugendarbeit und Kinder- und Jugenderholung werden überwiegend von den Kommunen finanziert (Bildungsfinanzbericht 2016, S. 78; Statistisches Bundesamt 2021, S. 70 f.). Bildungspolitik wird in der Regel nicht als Teil der Sozialpolitik verstanden, obwohl Bildungspolitik ohne Sozialpolitik nicht erfolgreich sein kann. Beide Bereiche haben Auswirkungen auf die Bildungsgerechtigkeit (Nikolai 2017), sodass ähnliche Ressourcen und Rahmenbedingungen notwendig wären. Um der Kinder willen muss die Versäulung des Bildungssystems aufgebrochen werden. Hier sind das Zusammendenken und Zusammenwirken von Sozial- und Bildungspolitik, aber auch anderer Politikressorts gefragt. Die Ergebnisse (vgl. Kapitel 6.1) legen nahe, dass für Veränderungsprozesse ein gemeinsamer Wille zur Veränderung, eine gemeinsame Vision für die Zukunft sowie das Bemühen um ein gemeinsames Handlungskonzept unabdingbar sind. Es hat sich gezeigt, dass die gegebenen Rahmenbedingungen optimiert werden können, um nachhaltig Barrieren im Bildungssystem abzubauen und soziale Ausgrenzung zu verhindern.

Denn bereits bei der Einschulung zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Voraussetzungen der Kinder. Auch die Ressourcen, die den einzelnen Institutionen zur Verfügung stehen, sind unterschiedlich, ebenso wie die Kompetenzen und die Qualität der Handlungspraxis der Lehrkräfte, die Unterstützung durch die Eltern oder die Auswahl der Lehrmittel (Oelkers 2008, S. 46). Die Umsetzung derartiger Forderungen im Kontext der Kooperativen Ganztagsbildung erfordert neben spezifisch qualifiziertem pädagogischem Personal auch sonstiges Personal, um der Kausalität von Herkunft und Bildungserfolg weiter entgegenzuwirken (vgl. Kapitel 5.3). Eine bedarfsorientierte Zuweisung der Ressourcen erscheint hier als vielversprechender Ansatz (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 100).

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass der Ansatz von Martha C. Nussbaum, bei dem das Kind und die Faktoren, die es dazu befähigen, im Mittelpunkt stehen, zu einer integrierenden Perspektive beider Systeme beiträgt. Dies ist wiederum bedeutsam für eine inklusive und funktionierende Gesellschaft.

Bildungsakteure erweitern dadurch ihren Blick, wobei die Anerkennung des jeweils anderen als Teil des eigenen Profils sowie die Akzeptanz der grundsätzlichen Bestimmungen des anderen Kooperationspartners erforderlich sind. Die

gegensätzlichen Aspekte wie Pflicht und Freiwilligkeit, Verbindlichkeit und Flexibilität, Allgemeinheit und Individualität sind in diesem Sinne nicht zu separieren, sondern in einer intensiven Zusammenarbeit zu einem sinnvollen Ganzen zu verbinden.

Dieser Aspekt trägt dazu bei, beim Bemühen um mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, alle Kinder vor möglichen Gefahren für ihr Wohlergehen zu schützen, positive Lebensbedingungen zu schaffen und ein gelingendes Aufwachsen aller Kinder sowie ihre Teilhabe an der Gesellschaft zu unterstützen (vgl. Kapitel 5.3). Die Schaffung eines integrierten Systems erfordert zudem eine politische und organisatorische Zusammenführung auf sämtlichen Ebenen. Der Ansatz von Nussbaum kann als eine geeignete Basis für einen bildungspolitischen Diskurs betrachtet werden.

Die vorliegende Arbeit kommt zu dem Schluss, dass Nussbaum im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und deren Analyse eine Sprache anbietet, die nicht aus einem der beiden Systeme stammt, sondern übergreifende pädagogische Kategorien einbezieht. Sie hat das Potenzial, eine neue, interdisziplinäre Kommunikationsform zu etablieren, die die pädagogischen Ansätze der Kinder- und Jugendhilfe sowie die der Schule verbindet. Zudem ließe sich auf diese Weise eine effizientere Zusammenarbeit der Fachkräfte fördern und eine Identitätsbildung unterstützen, wobei auch bestehende Barrieren zwischen den Systemen abgebaut würden. Um das Kind in den Mittelpunkt allen Denkens und Handelns zu stellen (vgl. Kapitel 3.2.2), ist die gemeinsame Nutzung einer Sprache ein fundamentales Werkzeug, das zur Klarheit, Effizienz und Weiterentwicklung beiträgt.

Damit wird der Diskurs um die gemeinsame Verantwortung bereichert. Es wird eine Theoriesprache angeboten, die weder die Perspektive des einen Systems noch die des anderen Systems, sondern eine dritte Perspektive, nämlich die des Kindes und den es befähigenden Mechanismen übernimmt. Damit wird die Kooperation in eine angemessene Sprachform gekleidet.

Die beiden beschriebenen Säulen – Schule und Kinder- und Jugendhilfe – differieren hinsichtlich ihrer Perspektive auf das Kind, was sich auch in der Anwendung unterschiedlicher theoriebasierter Sprachen abbildet (vgl. Kapitel 2).

Gemäß der Theorie von Martha C. Nussbaum, die eine Bildung aus der Perspektive des Kindes betrachtet, besteht die Möglichkeit, dass sich die derzeit disparaten Säulen zu einer gemeinsamen Theoriesprache verbinden. In der Folge bestünde für die Beteiligten der beiden Systeme die Möglichkeit, eine gemeinsame Sprachbasis für ihre Verantwortungsgemeinschaft zu entwickeln. Darüber hinaus könnte der Austausch bezüglich der Kinder und Jugendlichen sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext durch eine gemeinsame Theoriesprache konstruktiv beeinflusst werden.

Für eine gelingende Ganztagsbildung ist eine gemeinsame sprachliche Basis von entscheidender Bedeutung, da sie in diesem komplexen Bereich optimierte Kommunikation, gesteuerten interdisziplinären Austausch und die Reduktion von Friktionen ermöglicht. Auch im sozial- und bildungspolitischen Kontext wäre es daher förderlich, eine gemeinsame Theoriesprache zu implementieren. Dies könnte nicht nur die Abstimmung zwischen den beiden Politikfeldern (und weiteren) verbessern, sondern auch die Entwicklung kohärenter Strategien zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten und zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit ermöglichen.

6.2.3 Der Mehrwert des *Capabilities Approach* für Bildungsgerechtigkeit

Die vorliegende Arbeit zeigt in Kapitel 4.1 auf, dass die Kooperative Ganztagsbildung verschiedenen Normen, d. h. Richtlinien und Standards, unterliegt. Diese ergeben sich aus Gesetzen, Vorschriften, Ausführungsverordnungen, konkreten Handlungsanweisungen, dem pädagogischen Rahmenkonzept und dem Lehrplan. Sie beziehen sich häufig auf Werte und ermöglichen somit die Ableitung entsprechender Handlungen. Auf der Basis des ethischen Konzepts *Capabilities Approach* kann ein Sollen, Müssen oder Können analysiert werden (vgl. Kapitel 3.2.2 und Kapitel 5.3). Im Folgenden wird diskutiert, inwieweit sich der *Capabilities Approach* für die Analyse von Bildungsverantwortung eignet, ob diese Theorie einen Mehrwert bietet und inwiefern sie einen konstruktiven Beitrag zum menschlichen Aufwachsen leisten kann.

Der bisherige Diskurs um Bildungsgerechtigkeit setzt einerseits auf mehr schulische Bildung zur Kompensation der familiären Situation und andererseits auf bessere schulische Bildung, operationalisiert durch Kompetenzerwerb. Eine kindbezogene, ganzheitliche Perspektive von Bildungsgerechtigkeit ist in diesem Diskurs eher unterrepräsentiert.

So ist im Sinne der Bildungsgerechtigkeit nach Nussbaum das Ziel, die Befähigung aller Kinder und Jugendlichen (auch mit Migrationsbiographie) und deren Heranführung an ein Mindestniveau, den Schwellenwert. Dies hat verpflichtend bis zum vollendeten 16. Lebensjahr und mindestens mit einem Abschluss der Hauptschule bzw. des Mittleren Schulabschlusses zu erfolgen⁸³ (Nussbaum

⁸³ Im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen empfiehlt Nussbaum im Sinne von sozialer Gerechtigkeit (ihr Ansatz stellt nur einen Teilaspekt sozialer Gerechtigkeit dar), den Schwellenwert für alle Menschen relativ hoch anzusetzen und nicht alle zehn Fähigkeiten völlig gleich zu gestalten. Es geht nicht nur um das bloße Recht auf Leben, sondern um ein Leben in Würde (Nussbaum 2018, S. 40 f.). Nach Auffassung von Müller und Lelgemann (2018) stellt der *Capabilities Approach* von Martha C. Nussbaum für einen interdisziplinären Diskurs über die Inklusion von Menschen mit komplexen Behinderungen auch die beste Diskussionsgrundlage dar (Müller und Lelgemann 2018). Nussbaum zufolge sind Menschen mit geistiger Behinderung gleichberechtigte Bürger:innen. Das Gesetz sollte sie als gleichwertig anerkennen und

2015, S. 155 f.). Die Ergebnisse der Studie untermauern die Bedeutung eines unabhängigen Zugangs zu Bildung, losgelöst von der sozialen Herkunft. Dies erfordert den Abbau von Barrieren in den verschiedenen Bildungsphasen und -orten (vgl. Kapitel 5.3), um die zehn zentralen Grundfähigkeiten zu ermöglichen, die Nussbaum als Bedingungen gelingenden menschlichen Lebens definiert (Nussbaum 2015, S. 40 ff.). Die Vielfalt und die Niedrigschwelligkeit der Angebote sowie die Kooperation der verschiedenen Beteiligten sind daher von zentraler Bedeutung (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2009, S. 1 f.).

Das sogenannte Vier-Säulen-Modell der UNESCO könnte eine Basis für eine Förderung von Kindern und Jugendlichen durch Bildungsinstitutionen darstellen. Dabei werden die Aspekte eines guten Lebens sowie des lebenslangen Lernens in die Überlegungen einbezogen: Lernen zusammenzuleben; Lernen Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben. Das Fundament einer solchen Entwicklung könnte eine breit angelegte Grundbildung sein, die vor allem die Fähigkeit zu einem lebenslangen Lernen vermittelt. Basierend auf den Ergebnissen wird empfohlen, die Menschen durch Bildung dazu zu befähigen, Schritt für Schritt Weltbürger:innen zu werden, ohne dabei ihre Wurzeln zu verlieren (Deutsche UNESCO-Kommission 1997; Rodrigues). In diesem Zusammenhang kann Globales Lernen einen Beitrag leisten, indem es auf die mit der Globalisierung einhergehenden Lernherausforderungen reagiert (Scheunpflug 2001, S. 87).

Vor diesem Hintergrund soll jede Person frühzeitig in die Lage versetzt werden, u. a. selbstbestimmt zu handeln, sowohl im Denken als auch im Fühlen, um ein *gutes Leben* zu führen. Die zehn Fähigkeiten nach Nussbaum, die als prinzipielle Voraussetzung für ein „der menschlichen Würde angemessenes Leben“ (Nussbaum 2010, S. 40) verstanden werden, entwickeln sich im Laufe des Lebens durch Sozialisation und Interaktion mit anderen Menschen, insbesondere durch Bildungsaktuer:innen wie Eltern, Lehr- und Erziehungskräfte, aber auch durch Freund:innen.

Mügge (2017) vertritt die These, dass der *Capabilities Approach* in vielerlei Hinsicht überzeugende Argumente für universale Standards politischen Handelns liefert, auch im Kontext der Debatte um Menschenrechte, Gender, kulturelle Vielfalt und Religion (Mügge 2014, S. 301). Der Nussbaumsche Fähigkeiten-Katalog lässt sich in der Tat als ein Versuch der Begründung der Menschenrechte interpretieren (Galamaga 2014, S. 113). Aus ethischer Sicht lässt sich die Menschenwürde als der einzige absolute Wert definieren, der allen Menschen – unabhän-

ihnen u. a. gleiche Rechte auf medizinische Versorgung, Wohnung und andere wirtschaftliche Ansprüche sicherstellen (Nussbaum 2018, S. 66).

gig von ihrer Herkunft und nationalen Zugehörigkeit – zuteilwird (Babo 2016, S. 113).

Diese an humanistischen Werten orientierte Perspektive von Bildung beeinflusst letztlich die Gestaltung des öffentlichen Lebens (vgl. Kapitel 3). Dennoch wird die Zielsetzung von Martha C. Nussbaum teilweise als zu idealistisch erachtet (Ziegler 2011, S. 131). Diese Argumentation lässt sich jedoch entkräften, da die staatliche Umverteilung in skandinavischen Ländern bereits ein reales Beispiel für die Umsetzung darstellt (Galamaga 2014, S. 111).

Neben PISA könnten auch andere geeignete (Gerechtigkeits-)Bewertungen von Bildungsinhalten und -methoden herangezogen werden, um die Lehrplangestaltung, die Unterrichtsgestaltung und die Schulorganisation im Hinblick auf die erarbeiteten Gerechtigkeitsaussagen zu überprüfen (Grübler 2022, S. 330).

Die von Nussbaum entwickelte Theorie des *guten Lebens* geht davon aus, dass ein Leben dann als gut betrachtet werden kann, wenn die erforderlichen Güter vorhanden sind. Nathschläger (2014) hebt hervor, dass die Verfügbarkeit von Gütern lediglich eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung dafür ist, dass ein Leben als gut bezeichnet werden kann. Die Operationalisierung des Begriffs der Güter erfolgt mittels des Konzepts der Fähigkeiten. Es wird argumentiert, dass eine Person, die über ein höheres Maß an Fähigkeiten verfügt, desto freier sei, ihrer Vorstellung vom *guten Leben* nachzugehen, und desto eher dazu in der Lage ist, ein Leben als gut zu bezeichnen (Nathschläger 2014, S. 293). Dieser Umstand ist darauf zurückzuführen, dass die zugrunde liegende Theorie das Augenmerk auf die Möglichkeiten legt, die einem Individuum zur Verfügung stehen sollten. Gleichwohl gewährleistet die Theorie keine Garantie, insbesondere wenn diese mit einem Minimum an Handlungsfähigkeit und praktischer Vernunft ausgestattet sind.

Im Rahmen des *Capabilities Approach* bestehe für die betreffende Person die Freiheit, sich für eine der angebotenen Alternativen zu entscheiden. Zudem habe sie das Recht, eine angebotene Möglichkeit abzulehnen (Nussbaum 2015, S. 74 ff.). Winkler (2017) wendet ein, dass der Ansatz dualistisch verortet bleibe und die denkbaren (und vielleicht auch kritischen) Bezüge zwischen Subjektivität und Gesellschaftlichkeit theoretisch nicht vermitteln würde. Vielmehr schottet er diese eigentümlicherweise gegeneinander ab, da er auf die individuelle Freiheit der Subjekte setzt, sich aber der damit verbundenen Auseinandersetzung entziehen würde, sodass jede Form von gesetzlicher Ermächtigung die Freiheit fragwürdig mache (Winkler 2017, S. 211).

Demgegenüber konzentriert sich der bisherige Diskurs über Bildungsgerechtigkeit auf die Verbesserung der schulischen Bildung, operationalisiert durch den Erwerb von Kompetenzen.

Schleicher (2020) konstatiert, im *Lernkompass 2023*: Künftig ist bedeutsam, die künstliche Intelligenz von Computern mit den kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen und Werten von Menschen zu kombinieren. Ziel ist der Einsatz von Technologien zur Verbesserung der Welt. Es geht nicht nur um den klassischen Unterricht, sondern auch um die Identitätsentwicklung, Handlungskompetenz und Sinngebung. Die Förderung von Neugierde und Wissensdurst stellt ein wesentliches Ziel der pädagogischen Arbeit dar. In diesem Kontext ist Einfühlsamkeit von zentraler Bedeutung, da sie dazu beiträgt, die Herzen zu öffnen. Es braucht Mut, um die kognitiven, sozialen und emotionalen Kräfte zu mobilisieren (Bertelsmann Stiftung 2020a, S. 6). Der flächendeckende Abbau von Disparitäten hinsichtlich des Zugangs zu Lerntechnologien und Lernräumen kann durch eine funktionierende und leistungsfähige schulische IT-Infrastruktur erreicht werden. Darüber hinaus müssen alle pädagogisch Tätigen (aus Schule und Kinder- und Jugendhilfe) befähigt werden, digitale Lehr- und Lernformen einzusetzen. Die Bereitstellung von datenschutzkonformer Software, urheberrechtlich geklärten Bildungsmedien und Ressourcen für die Administration der Endgeräte ist dringend erforderlich (Maaz et al. 2021). Obgleich die Bundesländer die Hauptverantwortung für die Schulen tragen, stellt die Bundesrepublik Deutschland für den *DigitalPakt Schule* und den Ausbau der digitalen Bildungsinfrastruktur deutschlandweit mehrere Millionen Euro zur Verfügung (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2023).⁸⁴

Eine andere Sichtweise ermöglicht der lebensweltorientierte Ansatz nach Thiersch (2020). Diesem zufolge ist es die Aufgabe, ein gelingenderes Leben für alle Menschen zu ermöglichen. Es bedarf vielfältiger Optionen intellektueller, emotionaler und ästhetischer, körperlicher, sportlicher und expressiver Gestaltungsräume⁸⁵. Über die Aufgaben der Alltagsbewältigung hinaus verwirklicht sich Gelingen demzufolge auch in den jeweils spezifischen Interessen, Neigungen sowie Gestaltungsbereichen. Im Zusammenhang der Lebensbewältigungsfrage kommt es somit wesentlich darauf an, dass die vorhandenen und weiteren Kompetenzen erlernt, verfolgt und eigensinnig gelebt werden können. Allerdings dürfen dabei Gerechtigkeits-, Selbstverantwortungs- und Solidaritätsfragen nicht marginalisiert werden (Thiersch 2020a, S. 113 ff., 2020b, S. 113 ff.). Mit dem Gelingen ist nicht das Gelingen als ein normativ gesetzter Endzustand gemeint, sondern eine Konstellation, die sich vom Ist-Zustand einem gewünschten Gelingen angleicht (Thiersch 2020b, S. 68).

⁸⁴ Allmendinger und Nikolai (2006) fordern die Abkehr von der bildungspolitischen Kleinstaaterei und die Hinwendung zu einem gemeinsamen bildungspolitischen Konzept der Länder und des Bundes (Allmendinger und Nikolai 2006, S. 38).

⁸⁵ Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen nahe, Curricula und Lernmaterialien an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren (vgl. dazu Kapitel 5.3.7).

Die Intention des Konzepts von Martha C. Nussbaum besteht demzufolge in der Operationalisierung von Begriffen wie *sozialer Gerechtigkeit*, *Menschenwürde* sowie des menschlichen *guten Lebens*. Dabei handelt es sich nicht um einen ethischen Entwurf im engeren Sinne, da keine spezifischen Handlungsempfehlungen für das Individuum abgeleitet werden (Nathschläger 2014, S. 302). Winkler (2017) betont, dass Nussbaum eine tragfähige programmatische Vorstellung und die Möglichkeiten des fallbezogenen Agierens formuliert, aber auch die Grenzen der Belastbarkeit benennt. Nussbaums Herangehensweise bietet der Sozialen Arbeit und damit der Kinder- und Jugendhilfe eine weitere Theorie, die sich ihrer Begrenztheit bewusst ist und diese nicht für den Einzelfall aufhebt. Die Behandlung von klassischen sozialarbeiterischen Themen wie Antikolonialismus, Antidiskriminierung, Gerechtigkeit, Gender, Inklusion und Demokratieförderung haben sicherlich dazu beigetragen, dass dieser Ansatz in der Sozialarbeitsdiskussion so viel Beachtung gefunden hat (Winkler 2017, S. 196). Hervorzuheben ist laut Röh, dass der *Capabilities Approach* eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit ermöglicht, indem sowohl gesellschaftliche Strukturen als auch subjektive Bildungsanstrengungen berücksichtigt werden. Das Ziel ist die Unterstützung einer eigenständigen Lebensgestaltung der Individuen (Röh 2017, S. 85 ff.).

In der Erziehungswissenschaft wurde dem *Capabilities Approach* bisher nur wenig Beachtung geschenkt, obschon die dargestellten Aspekte einer konsequenten Subjektorientierung für die Annäherung an das Ziel der Bildungsgerechtigkeit von entscheidender Relevanz sind, speziell im Hinblick auf das erweiterte Bildungsverständnis, das eine neue zeitliche und räumliche Perspektive auf Bildungsprozesse ermöglicht (vgl. Kapitel 5).

Das Ergebnis der vorliegenden Arbeit zeigt eine komplexe Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit, die nicht allein in ihrer zeitlichen Ausdehnung zu sehen ist, sondern vielmehr verschiedene Aspekte berücksichtigt, die sich im Laufe der Zeit ereignen sollten. Dazu bedarf es einer förderlichen Umwelt und Bildung von Anfang an. Vor allem muss die angestrebte Vision begründet werden. Es geht nicht nur darum, das Kind in seiner universellen Natur, in seiner Unvollkommenheit und Fehlbarkeit und in seiner Pluralität wahrzunehmen. Die hemmenden Faktoren der Institution müssen in den Hintergrund treten, um den gesamtgesellschaftlichen Aufgaben einer gerechteren Bildung nachzukommen (vgl. Kapitel 6.2.1).

Die angestrebten Zielvorstellungen lassen sich mit der Theorie von Nussbaum begründen. Diese ist nicht nur im Horizont individueller Leistung und Verantwortung angesiedelt, sondern verweist auf übergreifende Maßstäbe, wie sie etwa in den sozialen Prinzipien der Gerechtigkeit und Subsidiarität zum Ausdruck kommen (Kainzbauer 2011, S. 188).

Wie im Forschungsstand aufgezeigt, steht in Deutschland die Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Kindes auf der individuellen Ebene seit den 1970er Jahren im Vordergrund (Köller et al. 2019). Bildung umfasst jedoch weit mehr als die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen.

Der *Capabilities Approach* stellt dem Kompetenzbegriff eine alternative Konzeption gegenüber, das „Befähigt werden“. Demnach steht nicht mehr der Kompetenzerwerb, sondern die Befähigung des Kindes im Vordergrund (vgl. Kapitel 3.2.2 und 5.3).⁸⁶

In Anbetracht des dargelegten Fokus auf das einzelne Kind konstituieren die Befähigung und damit auch die Selbstbestimmung des Kindes sowohl das zentrale Ziel als auch ein wesentliches Merkmal von Bildungsprozessen. Die Nichterreichung (persönlicher) schulischer Ziele kann demnach nicht als alleinige Erklärung für Lernfortschritte und Misserfolge von Kindern angeführt werden. Der Output ist nicht mehr der entscheidende Faktor, sondern der Aspekt der Befähigung erlangt demnach an Relevanz. Bildungsprozesse sind als individuelle Ereignisse mit eigenem Tempo, eigenem Verlauf und eigenen Ergebnissen zu verstehen.

Daher ist ein verstärkter Fokus auf geisteswissenschaftliche Inhalte erforderlich. Dies umfasst Bereiche wie Musik, Kunst, Sport, Religion, Ethik und Geschichte. Diese fördern die Entwicklung von kritischem Denken, Entscheidungsfindung und Autonomie und versprechen auf den ersten Blick keinen unmittelbaren ökonomischen Nutzen. Stattdessen befähigen sie Kinder zum Nachdenken und Reflektieren. Dies befähigt Kinder, sich verbal auszudrücken und an der Gesellschaft teilzuhaben. Der Prozess der Bildung für demokratische Werte und Mündigkeit umfasst eine Reihe zentraler Aspekte: Bildungslandschaften stellen ideale Orte dar, an denen eine Befähigung auf spielerische und ganz praktische Weise erfolgen kann.

Im Rahmen der Ausbildung von Werten lässt sich resümieren, wo beispielsweise in der Ganztagsbildung Demut und Barmherzigkeit gelebt werden und wo Gerechtigkeit, Fairness und Solidarität durch eigenes Erleben kennengelernt werden können. Nach dem *Capabilities Approach* zielt die Befähigung der Kinder im Sinne einer Ethik nicht auf die konkrete Einzelhandlung, sondern auf die Herausbildung von Charaktereigenschaften, Gefühlen und Vorstellungen sowie auf die Entscheidungen, die eine Person getroffen hat (Nussbaum 1998, S. 75 f.). Nussbaum führt aus, dass Gerechtigkeit Liebe braucht, weil Gerechtigkeitsstreben mit Unvollkommenheit einhergeht (Nussbaum 2016). Die Kinder sind deshalb auf ein geeignetes, gedeihliches Lernumfeld und den Zugang zu Bildung angewiesen. Das Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein von Möglichkeiten

⁸⁶ Es sei darauf verwiesen, dass PISA zu keiner Zeit den Anspruch erhoben hat, den gesamten Bildungskanon zu erfassen (PISA 2022, S. 15; Deutsches PISA-Konsortium 2008).

ist ein wesentlicher Faktor in einer funktional ausdifferenzierten (Welt-)Gesellschaft, ein gutes und sinnerfülltes Leben führen zu können. (Nussbaum 2015) (vgl. Kapitel 5.3).

In der Konsequenz lässt sich festhalten, dass ein auf Nussbaums Theorie basierendes Bildungsmonitoring eine fokussierte Erweiterung der Betrachtungsperspektive mit sich bringen würde. Diese wäre nicht allein auf Schulleistungen und deren korrelativen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Kinder beschränkt. Des Weiteren wären die den normativen Entscheidungen zugrunde liegenden theoretischen und konzeptionellen Grundlagen transparent und nachvollziehbar (Sauerwein und Vieluf 2021, S. 114).

Mit Nussbaums Theorie wird eine wesentlich komplexere Sichtweise auf die Mechanismen von Bildungsgerechtigkeit und das *gute Leben* jedes Einzelnen eröffnet.

Vor diesem Hintergrund sind Bildungsverantwortliche gefordert, den Kindern vielfältige Möglichkeitsräume für ihre optimale Entfaltung zur Verfügung zu stellen. Die vorliegenden Ergebnisse geben zahlreiche Hinweise darauf, dass die Operationalisierung der spezifischen Anforderungen an die jeweiligen Lernarrangements und die Ableitung von Kriterien für eine gedeihliche, liebevolle und förderliche Lernumgebung durch den Rückgriff auf den theoretischen Ansatz von Martha C. Nussbaum (2015) möglich wird. Diesbezüglich kann einer willkürlichen Auslegung der Interpretation und Umsetzung präventiv entgegen gewirkt werden. Es kann gefolgert werden, dass die Anwendung des Befähigungsansatzes dazu geeignet ist, die bislang unerschlossenen Potenziale der Bildung zu identifizieren und wichtige Optionen aufzuzeigen.

Es gilt, das Kind als Leitprinzip zukünftiger Bildungsbestrebungen in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Kapitel 6.2.1) und damit dem Bestreben nach mehr sozialer Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit nachzukommen, welches über den rein ökonomischen oder leistungsbezogenen Zugang zu Bildung hinausgeht. Der Fokus ist daher auf der Ausbildung individueller Fähigkeiten und echter Handlungsmöglichkeiten (*capabilities*) mit dem übergeordneten Ziel in der Befähigung der Menschen, ein selbstbestimmtes und gelingendes Leben führen zu können, zu legen.

Der Befähigungsansatz von Nussbaum hat längst Einzug in die Sozialethik gefunden. Dabei steht die praktische Idee des *guten Lebens*, mit all der Unterschiedlichkeit der Menschen weiter im Vordergrund. Die durchaus anspruchsvolle Fähigkeitenliste mit konkreten Anhaltspunkten kann jeder Sozial- und Bildungspolitik zugrunde gelegt werden. Beispielsweise kann dieser Ansatz für geflüchtete Familien und deren Kinder (zum Beispiel aus der Ukraine), aber auch für die Gesellschaft von Nutzen sein, um mit den (bereits im Heimatland) erworbenen

Fähigkeiten und mit sozialen und ökonomischen Grundlagen eine Basis für die Integration zu schaffen, um hierzulande ein angemessenes Leben zu führen.

Diese komplexe Sichtweise auf Bildungsgerechtigkeit veranschaulicht die Notwendigkeit einer nationalen Bildungsstrategie, welche den Sozialraum miteinbezieht und das Kind konsequent in den Mittelpunkt stellt.

Zusammenfassend könnte sich die Bildung in Deutschland, die eine zentrale Rolle für ein *gutes Leben* spielt, am *Capabilities Approach* orientieren. Denn Bildung begünstigt nach Nussbaums Theorie die Entfaltung *produktiver Tätigkeiten* und fungiert folglich als *produktive Tätigkeit* selbst. In der Konsequenz erschließt sie vielfältige Handlungsmöglichkeiten in sämtlichen Lebensbereichen (Nussbaum 2015, S. 51). Schließlich legen die Ergebnisse der vorliegenden Studie nahe, dass der *Capabilities Approach* tatsächlich besonders geeignet ist und einen *Mehrwert für Bildungsgerechtigkeit* darstellen kann, da er eine strukturierte Analyse der gegebenen Situation und der Lernenden ermöglicht. In der Folge gilt es, die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen und die Wirksamkeit regelmäßig zu evaluieren.

Der *Capabilities Approach* erweitert die klassischen Gerechtigkeitsansätze, indem er die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten und Befähigungen eines Menschen in den Mittelpunkt stellt. So zeigt der Ansatz, dass Bildungsgerechtigkeit mehr ist als gleiche Startbedingungen: Bildungsgerechtigkeit bedeutet, jedem Menschen die Möglichkeit zu bieten, sich optimal zu entfalten.

7 Anregungen für die pädagogische Praxis und die weitere Forschung

In der vorliegenden theoretischen Analyse wurde untersucht, wie eine gemeinsame Bildungsverantwortung wahrgenommen werden kann, um dem Ziel eines gerechteren Bildungssystems näher zu kommen. Dabei wird insbesondere der Befähigungsansatz (*Capabilities Approach*) nach Martha C. Nussbaum berücksichtigt (Nussbaum 2015). Um die Bildungswege von Kindern zielführend zu begleiten und letztlich ihre Lebenschancen zu erweitern, bedarf es innovativ gestalteter Arrangements von Lernmöglichkeiten, die aus der Wechselbeziehung von Bildungsprozessen entstehen. Die in Kapitel 6.2 geführte Diskussion eröffnet neue Perspektiven und gibt Anlass zu weiteren Fragestellungen.

Im nachfolgenden Kapitel werden Fragestellungen in Bezug auf Anregungen und Handlungsempfehlungen behandelt, die sich für die pädagogische, institutionelle und politische Praxis ergeben (Kapitel 7.1). Im Anschluss werden in einem zweiten Schritt Anregungen für die weitere Forschung aufgezeigt (Kapitel 7.2).

7.1 Anregungen für die pädagogische Praxis

Der folgende Abschnitt behandelt zunächst die Frage, welche Implikationen sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit für die Praxis der Kooperativen Ganztagsbildung ergeben. Es wurde anhand der Ergebnisse dargelegt, dass der *Capabilities Approach* nach Martha C. Nussbaum ein bereicherndes Konzept darstellen kann, um die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen. Es wäre wünschenswert, die Lernarrangements vielfältiger und differenzierter zu gestalten, um eine größere Bandbreite von Kindern anzusprechen und zu erreichen. Die hier durchgeführte Analyse lässt den Schluss zu, dass sich der pädagogische Alltag noch stärker als bisher am Kind orientieren und auf das einzelne Kind ausgerichtet sein sollte, um eine optimale Förderung zu gewährleisten (vgl. Kapitel 6.2.1). Eine angemessene Organisationsform sowie eine individuelle Förderung des Kindes sind wichtig, um ihm schließlich zu ermöglichen, ein *gutes Leben* zu führen. Dabei ist eine milieusensible Herangehensweise von Bedeutung.

Um das grundlegende Problem zu lösen, dass der Bildungserfolg in Deutschland nach wie vor stark von der sozialen Herkunft abhängt, sind strukturelle Veränderungen auf verschiedenen Ebenen notwendig. Diese Änderungen sind erforderlich, um Kinderrechte zu schützen und Talente nicht zu vergeuden (vgl. Kapitel 3 und 5.3). Die zentrale Herausforderung besteht darin, das Nebeneinander bzw. den Dualismus von Schule und Kinder- und Jugendhilfe, von Beamtentum und Angestelltenverhältnis, von Pflicht und Freiwilligkeit sowie von Bildung von oben und Bildung von unten zu einer Verantwortungsgemeinschaft weiterzuentwickeln. Nur durch eine enge Zusammenarbeit und ein gemeinsames Verständnis

ist eine nachhaltige und gerechte Gestaltung der Bildungslandschaft möglich. Das bedeutet auch, sich anzunähern und auf eine gemeinsame Basis zu stellen, ohne dabei die jeweilige Autonomie aufzugeben (vgl. Kapitel 2 und 3).

Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse werden für eine Weiterentwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung folgende Empfehlungen für pädagogisch Professionelle (Kapitel 7.1.1), für Institutionen (Kapitel 7.1.2) sowie die Politik (Kapitel 7.1.3) gegeben.

7.1.1 Für pädagogisch Professionelle

Die nachfolgenden Empfehlungen an pädagogisch Professionelle betonen deren Verantwortung für die Umsetzung des Bildungsauftrags.

Der Begriff der (Bildungs-)Gerechtigkeit umfasst viele Faktoren (vgl. Kapitel 3). Durch die Schaffung diverser Möglichkeitsräume können innovative und partizipative Bildungsprozesse eröffnet werden. Dabei sind u. a. die Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit zu achten und kritisches Denken verstärkt zu fördern. Die Darstellung und Erfahrbarkeit unterschiedlicher Lebensentwürfe spielt eine entscheidende Rolle für die nachhaltige Entwicklung von Empathie, gesellschaftlichem Diskurs und globalem Verständnis. Nussbaums Theorieansatz kann hier als unterstützendes Instrument dienen.

Eine unzureichende Bildungsbeteiligung von Kindern birgt die Gefahr der sozialen Ausgrenzung und hat Folgen für das gesamte gesellschaftliche Leben. Es ist daher unabdingbar, dass sich pädagogische Fachkräfte und anderes Personal verstärkt um die Betroffenen kümmern und Verantwortung für die Überwindung dieser Benachteiligung übernehmen. Die Bedürfnisse von Kindern und ihren Familien sind gemäß Nussbaum viel stärker in den Blick zu nehmen und gezielte Angebote zu sichern. Diese könnten dazu dienen, gegenseitiges Verständnis, Vertrauen und Synergien zu fördern und eine erweiterte Kommunikation zu schaffen. Zudem würde eine aktive Kultur der offenen Kommunikation und der gemeinsamen Zielverwirklichung etabliert werden. Die Erhöhung der gemeinsamen Kontaktzeiten in den Pausen oder in Meetings könnte sich ebenfalls positiv auf die Zusammenarbeit auswirken und die Erweiterung der Perspektiven und Expertisen fördern, um letztlich kreative Ideen und innovative Lösungen zu entwickeln.

Die Schaffung eines professionellen Arbeitsklimas stellt somit einen wesentlichen Faktor für die Förderung kindgerechten Lernens und die optimale Entfaltung eines jeden Kindes dar. Neben der Gestaltung eines liebevollen und gedeihlichen Umfelds für die Kinder und einer auf die Bedürfnisse des Kindes (und seiner Familie) ausgerichteten Lernumgebung sind daher der respektvolle Umgang und die Wertschätzung aller von hoher Relevanz, da sie Vertrauen und Zufriedenheit fördern. Dazu sind entsprechende Rahmenbedingungen für ein pro-

fessionelles, anregungsreiches und motivierendes Arbeitsumfeld der pädagogisch Tätigen zu schaffen. Ebenso ist eine kontinuierliche Reflexion der Kooperationsstrukturen und -prozesse innerhalb der Kooperativen Ganztagsbildung zu gewährleisten, um bei Bedarf die Initiierung von Organisationsentwicklungsprozessen zu erwägen.

Gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen sind wesentliche Faktoren für einen produktiven Dialog. Diese können durch die gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten, koordinierte Kontaktzeiten und geteilte Ressourcen maßgeblich gefördert werden. Darüber hinaus kann die Einbindung zusätzlicher relevanter Personen und Organisationen den Austausch und das gegenseitige Verständnis erweitern. Die Implementierung geeigneter Unterstützungsstrukturen könnte demnach den Aufbau kooperativer Strukturen fördern und den Weg für die Entwicklung neuer Ideen und Projekte ebnen. Langfristig ist die Bildung eines multidisziplinären Teams anzustreben.

Die Förderung von Kooperationen kann durch spezifische Maßnahmen erreicht werden, zu denen beispielsweise die Umsetzung von Einarbeitungskonzepten oder die Etablierung von Tandems zählen. Die Implementierung eines auf die Einführung und Integration neuer Kolleg:innen ausgerichteten Einarbeitungskonzeptes hat u. a. signifikante Einflüsse auf verschiedene Faktoren der Personalpflege, Personalbindung und professionellen Weiterentwicklung des Personals. Es trägt schließlich zur positiven Entwicklung der Betreuungsqualität, des Wohlbefindens und der Bildungsprozesse der Kinder bei und berücksichtigt dabei sowohl die Unternehmenskultur und die Unternehmenspolitik als auch die Abläufe und Besonderheiten in Bezug auf die jeweiligen Positionen und Anforderungen. Die Qualität der Eingangsphase bzw. der Einarbeitungsphase korreliert dabei signifikant mit der späteren Zufriedenheit, der Motivation und dem Engagement der neuen Fachkraft. Zur Gestaltung der Zusammenarbeit und Ermöglichung einer konstruktiven Aufgabenerfüllung könnten beispielsweise Kleinteams aus Lehrkräften und Erziehungskräften an einem Standort oder standortübergreifende Teams und Patenschaften gebildet werden.

Zur weiteren Professionalisierung und als Inspiration könnten kollegiale Hospitationen in einem anderen Team in der Einrichtung sowie gemeinsame Fortbildungen, beispielsweise in Form von Klausurtagen, Inhouse-Schulungen oder alltagsintegrierte Fortbildungen förderlich sein.

Dies ist vor allem vor dem Hintergrund bedeutsam, dass viele Themen und Inhalte bislang von den unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen häufig unabhängig voneinander bearbeitet werden. Angesichts der Relevanz eines kooperativen Verantwortungsverständnisses aller am Bildungsprozess Beteiligten für den Bildungserfolg und die optimale Entfaltung des Kindes empfiehlt sich die regelmäßige Durchführung gemeinsamer Fortbildungen des Personals.

Durch derartige Fortbildungen könnten sowohl der Erwerb von Wissen als auch der Austausch von Erfahrungen, Diskussionen sowie Reflektionen und die Ausarbeitung gemeinsamer Handlungskonzepte ermöglicht werden.

In diesem Kontext eignen sich insbesondere theoretische Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit, wie der Ansatz von Martha C. Nussbaum, zur inhaltlichen und thematischen Auseinandersetzung, um den Blick für Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Handlungsmöglichkeiten zu schärfen. Es ist zentral dabei, die Lebenswelten der Kinder in den Fokus zu rücken, um Bildungsprozesse zu fördern. Dies umfasst auch die Auseinandersetzung mit Querschnittsthemen wie Gender, Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) oder Diversity im Sinne einer umfassenden Bildung und eines förderlichen Umfelds im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung und der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung. Prozessbegleitende Fortbildungen bzw. Trainings sowie der entsprechende und gezielte Aufbau von Wissen und Erfahrung könnten einen wesentlichen Beitrag zum Abbau von Missverständnissen und gegenseitiger Unkenntnis der jeweiligen Bildungsverständnisse leisten und letztlich die Erarbeitung gemeinsamer Innovationen fördern. In diesem Zusammenhang ist essenziell, für alle Kinder, unabhängig von ihrer intellektuellen Begabung und/oder sozialen Benachteiligung sowie sozialen Herkunft, einen liebevollen und förderlichen Lern-, Erfahrungs- und Begegnungsraum zu gestalten. Dabei ist die Verbindung von Individualität und Kollektivität zu berücksichtigen, um individuelle Benachteiligungen zu identifizieren und bedarfsgerechte Kompensationen gemeinsam anzugehen.

Des Weiteren ist die Schaffung eines (Diskurs-)Raumes für pädagogische Fachkräfte erforderlich, um Möglichkeiten der Mitbestimmung durch die Kinder zu reflektieren und zu evaluieren. Dies erfordert die Analyse der Bedürfnisse der Kinder sowie die Erarbeitung ergänzender Angebote und Methoden zur Bilanzierung. Dabei ist eine Reflexion pädagogischer Denkmuster und Handlungsabläufe unerlässlich, um innovative Ideen zu entwickeln. Es wird empfohlen, dass Schule und Kindertageseinrichtungen ihre Konzepte auf ihre Wirksamkeit überprüfen und alle Bildungsangebote auf den beiden subjektorientierten Ebenen analysieren. Die Analyse erstreckt sich zum einen auf die individuellen Lern- und Lebensorte der Kinder und zum anderen auf deren individuelle Lernmuster.

Gemäß der zehn Grundfähigkeiten nach Nussbaum ist die Gestaltung erfolgreicher Bildungsprozesse sowie die Befähigung von Kindern, ein gutes Leben zu führen, an der Lebenswirklichkeit und den Interessen der Kinder orientiert. Dies erfordert eine Implementierung breiter fachspezifischer Fortbildungen für die pädagogisch Tätigen, vor allem in Fragen der Teilhabe und der Verbindung von Lernen und Spiel. Eine zielführende Maßnahme wäre demnach die gemeinsame Kontextualisierung von sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe in gemeinsamen Workshops und Fortbildungsmaßnahmen.

In einem gemeinsamen Diskurs über konkrete Teilhabe wäre zu erörtern, inwiefern diese mit den verfügbaren Möglichkeiten zur optimalen Entfaltung jedes Kindes sowie dessen Befähigung noch stärker gefördert werden kann. Es ist von Relevanz, dass neben den gemeinsam gewonnenen Erkenntnissen die faktische Wahrnehmung des Kindes in seiner Individualität und in seiner systemischen Umwelt erfolgt, aber auch die jeweiligen biografischen Aspekte der pädagogisch Tätigen betrachtet werden. Darauf aufbauend ist es möglich, gemeinsam Unterstützung anzubieten und Ermöglichungsräume zu schaffen. Neben einem umfassenden Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten könnte ergänzend eine jährliche Evaluation des Ist-Zustandes in Bezug auf die Realisierung des gemeinsamen Konzeptes und im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit über Feedbackschleifen durchgeführt werden. Darüber hinaus bestünde die Möglichkeit, ein mehrmoduliges Konzept für eine adäquate Praxisanleitung zu entwickeln.

In einer gemeinsamen Betrachtung aller Beteiligten im Bildungsbereich können Antworten auf die Frage gesucht werden, wie eine Weiterentwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung in einer Zeit gelingen kann, die geprägt ist von grundlegenden Veränderungen, die sich in lokalen und globalen Entwicklungen und Krisen wie zum Beispiel Klimawandel, Flucht und Migration sowie familiären Armutslagen manifestieren.

7.1.2 Für Institutionen

Im Folgenden werden auf Basis der bisherigen organisationsbezogenen und strukturellen Überlegungen abschließende Anregungen für Institutionen formuliert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die dargelegten Erörterungen vor dem Hintergrund der deutschen Bildungssituation und der damit verbundenen konkreten Kontextbedingungen zu betrachten sind. Die erforderlichen Modifikationen zielen auf die Umsetzung einer bildungs- und beteiligungsgerechten Bildungseinrichtung ab.

Es ist daher zu empfehlen, die institutionellen Möglichkeiten des Empowerments zu stärken. Dies gilt sowohl für die beteiligten Kinder, ihre Eltern als auch für die pädagogisch Tätigen und die Leitungsverantwortlichen. Handlungsziel für die Kinder ist nach Nussbaum die Befähigung des Einzelnen zu einem *guten Leben*, in dem das Kind auf seine geförderte Selbstwirksamkeit zurückgreifen kann und befähigt wird, sein Leben selbst zu gestalten und einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung zu leisten.

Bildungsgerechtigkeit umfasst nicht die Bereitstellung gleicher Förderangebote für alle Kinder, sondern die Anerkennung des gleichen Rechts jedes Kindes auf die Entfaltung seiner Fähigkeiten und Potenziale. Ein umfassendes Bildungsverständnis, das auf viele (Bildungs-)Schultern verteilt wird, ist dabei zugrunde zu legen (Nussbaum 2015). Institutionen beeinflussen Kinder, ihre Familien und pä-

dagogische Fachkräfte durch ihre Strukturen und Prozesse. In der pädagogischen Praxis können Bildungsprozesse so gestaltet werden, dass sie demokratische Partizipation und Mitgestaltung ermöglichen und zu (politischer) Entscheidungskompetenz befähigen. Dadurch leisten sie einen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung. Dies impliziert eine stärkere Einbindung externer Bildungspartner anstelle einer zu starken Fokussierung auf organisationsinterne Prozesse.

Empfehlenswert ist demnach eine stärkere Einbindung in das Quartier und damit eine bessere Verknüpfung mit den Lebenswelten (zum Beispiel Kunst, Kultur, Verkehr, Sport, Freizeit, Handwerk, Gewerbe, Feuerwehr). Obwohl sich die verschiedenen pädagogischen Professionen in der Kooperativen Ganztagsbildung durch unterschiedliche Aufgabenprofile auszeichnen und somit günstige soziale Erfahrungsräume und Rollenvorbilder für Kinder bieten, könnten diese durch eine Intensivierung der Kooperation mit weiteren Berufsgruppen, der Einbeziehung alternativer Lernorte und ständige Kooperationen im Quartier erweitert werden (vgl. Kapitel 5.3). Die Zusammenarbeit mit Eltern und Familie kann ebenfalls weiterentwickelt und -qualifiziert werden. Ein Ansatz könnte die Vorstellung der beruflichen Tätigkeit der Eltern oder bekannter Personen aus Gewerbe, Handwerk und pädagogischem Alltag sein.

Bildungsprozesse, die darauf abzielen, einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur und ihren Ressourcen zu ermöglichen, können an verschiedenen Orten stattfinden, zu denen zum Beispiel Umweltzentren, Naturschutzgebiete oder Bauernhöfe zählen. Es bietet sich die Gelegenheit, Naturerfahrungen zu sammeln und Natur- und Artenschutz erlebbar zu machen. Ein Beispiel hierfür sind Stadtteilexkursionen, bei denen Kinder eigenständig agieren und sich die Welt aneignen können, ohne dem Druck von Leistungsanforderungen ausgesetzt zu sein.

Die Arbeit von Künstler:innen mit Kindern sowie die Förderung der Bewegungsfreude, sei es in der Einrichtung, im Park oder im Wald, steigern die Qualität von Bildungsprozessen. Die Kooperative Ganztagsbildung und Vereine könnten zum Beispiel vermehrt gemeinsam Sport- oder Schwimmhallen, Räume in Bibliotheken oder Museen nutzen, sich gegenseitig unterstützen und so ein vielfältigeres Bildungsangebot schaffen. Durch solche Projekte im Quartier können Kinder neue Erfahrungs- und Aneignungsräume erschließen und so einen niederschweligen und flächendeckenden Zugang zu Bildungsangeboten erhalten.

Die Etablierung von Schnittstellen zwischen den verschiedenen Akteuren erweist sich als wesentlich für die erfolgreiche Gestaltung von lokalen Bildungslandschaften im Quartier. Das übergeordnete Ziel besteht in der Erweiterung von Erfahrungsräumen und Entfaltungsmöglichkeiten für Kinder, um sie zu befähigen, selbst- und verantwortungsbewusst zu handeln.

Für alle Beteiligten (Personal, Eltern) ist es empfehlenswert, im Hinblick auf die *Befähigung* im Sinne von Nussbaum eine Supervision und Reflexion zu organisieren. Die Erkenntnis, dass Lernprozesse in Organisationen oft eine Umorientierung eingeschliffrer Orientierungsmuster erfordern, verlangt nach einer angemessenen Zeitspanne und ausreichendem Raum für solche Entwicklungsprozesse. Die Schaffung eines adäquaten institutionellen Rahmens mit den dafür angemessenen Ressourcen ist dabei entscheidend. In einem derartigen, strukturierten und wertschätzenden Rahmen besteht die Möglichkeit, etablierte Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen, neue Perspektiven zu gewinnen, Selbstwirksamkeit zu erfahren und eine Fehlerkultur zu etablieren.

Ein zielgerichtetes Coaching für Einzelpersonen oder Teams, zum Beispiel auch Leitungsteams, könnte einen hohen Nutzen bringen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass die Implementierung kollegialer Beratung, die auf einem strukturierten Modell basiert, in Kleinteams eine positive Wirkung auf den Wechsel von Perspektive und die Erarbeitung neuer Handlungsansätze hat. Die gemeinsame Erarbeitung von Angeboten und Maßnahmen durch das Personal und die Familie ist ein zielführendes Mittel, um beispielsweise Demokratie und demokratisches Engagement zu erproben und einzuüben (vgl. Kapitel 5.3.7 und 5.3.10).

Das Zusammenleben im Quartier braucht Orte der Begegnung. Im Rahmen einer gemeinsamen Sozial- und Bildungspolitik wäre die Begleitung des modellhaften Prozesses und der Aufbau eines modernen Familien- und Kommunikationszentrums, eines *Family Community Centre*, möglich. Denkbar wären hier u. a. verstärkte, niedrigschwellige Angebote der Erziehungs- und Familienberatungsstellen für den gesamten Stadtteil.⁸⁷ Dies bedeutet, dass an allen der bisherigen Grundschulen Sozial- und Gesundheitsberatung und Kindeswohlberatung angeboten wird. Eine derartige attraktive und innovative Begegnungs- und Kommunikationsstätte (mit spezifischen Angeboten für Väter und Mütter, einem Café, Familienfesten und interkulturellen Veranstaltungen mit intensiver Austausch- und Dialogqualität etc.) könnte auch Gerechtigkeitsthemen, wie beispielsweise den Klimaschutz, thematisch aufgreifen und Anregungen sowie Raum für verantwortliches Handeln bieten (vgl. Kapitel 5.3.7). Die adäquate Ausstattung eines *Family Community Centre* mit Ressourcen ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, die Mitwirkung von und die Zusammenarbeit mit Familien zu ermöglichen. Dies ist erforderlich, um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden und die Lebensqualität im Stadtteil zu sichern sowie dieses *Centre* zu einem lebendigen und vielfältigen Ort des Zusammenlebens für Kinder und Erwachsene zu machen. Eine konzeptionelle Weiterentwicklung bestehender Bildungsinstitutionen

⁸⁷ In München existieren bereits Ansätze in Form von Erziehungsberatung an Grundschulen, wie aus dem Artikel *Erziehungsberatung an Grundschulen - Erfahrungsbericht einer Psychologin* (Grigat o. J.) ersichtlich wird.

könnte zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen und eine positive gesamtgesellschaftliche Wirkung entfalten. Dies könnte zu einem inklusiven, sozialraumorientierten Ganztagsbildungskonzept für Kinder und Familien führen. Die *capabilities* können als Kern einer bildungs- und teilhabegerechten, sozialen Institution sowie als Rahmen für eine gerechte Bildungsinstitution herangezogen werden. Die Schaffung gerechter Verhältnisse stellt eine unabdingbare Voraussetzung für die Realisierung von Gerechtigkeit dar.

Die Institution Kooperative Ganztagsbildung ist dazu aufgerufen, die ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu nutzen, Hürden zu überwinden, schwierige und anstehende Entscheidungen zu treffen, aus Fehlern zu lernen und dementsprechend zu handeln. Eine Evaluierung ist insbesondere im Hinblick auf den Sozialraum und die interinstitutionelle Zusammenarbeit unerlässlich, um standortbezogene Entwicklungsbedarfe zu identifizieren und eine effektive und zielgerichtete Vorgehensweise zu gewährleisten. Dies erfordert die Erarbeitung, Vertretung und kontinuierliche Verankerung bildungs- und sozialpolitischer Positionen in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, insbesondere in Zeiten zunehmender Tendenzen der Ökonomisierung und demokratiefeindlicher Bestrebungen.

7.1.3 Für die Politik

Im Folgenden werden Empfehlungen an die Politik formuliert, wobei die Adressaten unterschiedliche Ebenen der Politik umfassen. Bei gesetzlichen Perspektiven sind es die Landes- oder Bundespolitik, bei den Haushaltsfragen jedoch alle Ebenen, auch die kommunale, je nach Aspekt des Haushalts. Die Politikebenen sind häufig miteinander verflochten, weshalb sie in der vorliegenden Arbeit gemeinsam thematisiert werden.

So ist die Bildungspolitik in erheblichem Maße durch den föderalen Staatsaufbau der Länder bestimmt. Die Regelung der Kindertagesbetreuung erfolgt auf drei verschiedenen Ebenen: auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Die Gesetzgebungskompetenz des Bundes umfasst dabei lediglich die Festlegung allgemeiner Richtlinien, die für die Länder bindend sind.⁸⁸ Die konkrete Ausgestaltung der inhaltlichen Anforderungen erfolgt auf der Ebene der Bundesländer und muss von den Kommunen⁸⁹ umgesetzt werden (vgl. Kapitel 2).

⁸⁸ Ein Beispiel für eine solche Richtlinie ist der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter.

⁸⁹ Die bayerische Landeshauptstadt München verfügt über ein umfangreiches Schulwesen, das insgesamt 142 Grundschulen, 43 Mittelschulen, 16 Förderschulen, 24 Realschulen (20 städtische und vier staatliche), 42 Gymnasien (14 städtische und 28 staatliche), zwei städtische Schulen besonderer Art sowie 93 berufliche Schulen, davon 87 städtische, umfasst (Landeshauptstadt München 2024a). Die Verantwortung für das Personal sowie die Bereitstellung der finanziellen

Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit erscheint eine gemeinsame Organisationsstruktur erforderlich, um eine Verteilung von Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnissen zu regeln und zu koordinieren. Sie bildet den Rahmen für die interne Zusammenarbeit und die Erreichung der Ziele. Darüber hinaus ist die Schaffung einer gemeinsamen Struktur der Personalverantwortung geboten. Die Leitung der Kooperativen Ganztagsbildung könnte beispielsweise auch von Personen ohne Lehramtsabschluss (mit einer anderen Qualifikation) ausgeübt werden. Neben der Gesamtleitung sind ggf. (Teil-)Leitungen für die Grundschule und die Kindertageseinrichtung denkbar, wobei zudem eine Neudefinition der Aufsicht und die Einführung einer flachen Hierarchie zu erwägen wären.⁹⁰

Die Leitung von Grundschulen ist verantwortungsvoll und beanspruchend. Das gilt insbesondere auch für das tendenziell hohe eigene Unterrichtsdeputat der Schulleitung. Es ist daher empfehlenswert, der Schulleitung mehr Möglichkeiten zur Gestaltung und Entscheidung einzuräumen (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2021, S. 97 ff.). Zudem wird angeregt, die Schulleitung in den Prozess der Personalauswahl einzubeziehen. In Bezug auf die Motivation und Eignung erscheint es nicht länger angemessen, Lehrkräfte und Lehramtsanwärter:innen durch das Staatliche Schulamt zu rekrutieren (Hauck-Thum und Kirch 2020, S. 20).

Eine Möglichkeit zur Steigerung der Attraktivität von Schulleitungspositionen wäre die Flexibilisierung von Arbeitszeitmodellen für Schulleitungen, wodurch die Ausübung dieser Tätigkeit auch in Teilzeit ermöglicht würde. Eine weitere Option stellt die Leitung im Tandem dar. Darüber hinaus wird eine Erweiterung des Angebots an Maßnahmen zur Professionalisierung von Schulleitungen empfohlen, um eine adäquate Aufgabenerfüllung in den Bereichen Organisation, Personal und Unterricht zu gewährleisten. Eine Ausweitung zur Vergabe von Zulagen könnte zusätzliche finanzielle Anreize für die Übernahme von Führungstätigkeiten bieten (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2021, S. 111 f.).

Die Schaffung eines verbindlichen Rahmens für ein Praktikum wird empfohlen, um eine enge Verzahnung von Wissenschaft, Lehramtsstudium und praktischer Erfahrung vor Ort zu gewährleisten. Eine solche Konzeption könnte folgende Ele-

Mittel für den Schulbetrieb obliegt bei kommunalen Schulen den jeweiligen Kommunen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2024/2025, S. 59). Neben der Landeshauptstadt München verfügen auch die Großstädte Nürnberg und Augsburg über ein kommunales bayerisches Schulwesen. Es kann angenommen werden, dass die Auswahl des Kooperationspartners des Modellprojekts nicht zufällig erfolgte. Die Kooperation zwischen staatlicher Schule und kommunaler Behörde zielt u. a. darauf ab, die vorhandenen Potenziale aufzuzeigen.

⁹⁰ Die Personalentwicklung umfasst u. a. das Lehramtsstudium, Ausbildungen, die (gemeinsame) Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und pädagogisches Personal sowie die Stellenbesetzung.

mente umfassen: eine Lehrveranstaltung vor Antritt des Praktikums, ein mehrwöchiges Praktikum in einer anderen Lebenswelt (in Deutschland) als der, in der die Studierenden bisher aufgewachsen sind und die ihnen bekannt ist, sowie eine multiperspektivische Auswertung der Praktikumserfahrungen. Diese Elemente sind auch im Kontext des Personals von Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen.

Die Bereitstellung eines angemessenen Raumangebots ist dabei eine wesentliche Voraussetzung, sowohl zur optimalen Entfaltung eines jeden Kindes als auch zur Gewährleistung der Austausch- und Kontaktmöglichkeiten (u. a. für Personal, Eltern, Quartier). Dies impliziert die Bereitstellung angemessener Arbeitsplätze für das Personal, Räumlichkeiten für Beratungsstellen sowie Quartiersangebote. Aus diesem Grund ist eine multifunktionale Gestaltung der Räumlichkeiten des Gebäudes erforderlich, die u. a. einen Hauswirtschaftsbereich sowie einen gut ausgestatteten Essbereich mit angenehmer Atmosphäre umfasst. Ein adäquates Raumangebot garantiert Barrierefreiheit und verfügt über spezifische Förderräume sowie einladende Ruhezone und Rückzugsorte. Gemäß Nussbaum trägt dies zur Schaffung eines gedeihlichen und fürsorglichen Umfelds mit vielfältigen Ermöglichungsräumen sowohl für individuelle als auch für gemeinschaftliche Aktivitäten bei und leistet einen Beitrag zum Abbau von Bildungsungerechtigkeit.

Des Weiteren besteht ein Bedarf an zeitnahen Angeboten für Fort- und Weiterbildung für alle pädagogisch Tätigen. Diese Angebote tragen dazu bei, Perspektiven zu wechseln, das Bewusstsein für die gemeinsame Bildungsverantwortung zu schärfen und die dafür erforderliche Kompetenz zu vermitteln. Die Verpflichtung zur Durchführung verbindlicher Fortbildungen, einschließlich solcher zu kultursensitiven Aspekten und gerechtigkeits-theoretischen Überlegungen nach Martha C. Nussbaum, ist dabei von zentraler Bedeutung. Die Realisierung dieses Bedarfs erfordert die Berücksichtigung rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen, finanzieller Ressourcen sowie einer zeitlichen Entlastung der Bildungsakteur:innen. Neben der Bereitstellung von Ressourcen ist auch die Schaffung eines unterstützenden Rahmens erforderlich, der die Weiterbildung in den Alltag integriert und die Bedürfnisse des Personals berücksichtigt.

Die Implementierung systematischer Qualitätsstandards und entsprechender Sicherungsmaßnahmen – analog zur externen Prozessbegleitung (vgl. Kapitel 4.1) – ist für die langfristige Gewährleistung einer hohen Bildungs- und Betreuungsqualität von essentieller Bedeutung. Dies ist ein entscheidender Aspekt einer Verantwortungsgemeinschaft und erfordert u. a. klare Zielvorgaben, regelmäßige Evaluation, Professionalisierung des Personals sowie technische, organisatorische und rechtlich fundierte Unterstützung (vgl. Kapitel 5.4).

Darüber hinaus ist an allen Bildungseinrichtungen eine Grundversorgung aller Kinder in Bezug auf Ernährung, Schul-, Lern- und Sportbedarf sowie Hygiene

sicherzustellen. Dazu sind neben pädagogischen Konzepten auch flächendeckende Konzepte für eine umfassende hauswirtschaftliche (ganztägige) Versorgung erforderlich, für die ausreichende Ressourcen zur Verfügung zu stellen sind (vgl. Kapitel 5.3.2).

Ferner ist eine dauerhafte Verankerung selbstregulierenden Lernens und der Anwendung digitaler Medien erforderlich. Die Kooperation der verschiedenen Bildungsakteure ist kontinuierlich gemeinsam zu reflektieren und zu verbessern. Ein Bündnis aus Bund, Ländern und Kommunen ist in dieser Hinsicht weiterzuentwickeln, mit dem Ziel, Kinder und deren Familien kontinuierlich zu unterstützen und beispielsweise die erforderliche pädagogische Personalgewinnung bzw. -qualifizierung zu forcieren, die optimale Entfaltung der Kinder zu ermöglichen und damit die Förderung der zehn zentralen Fähigkeiten nach Martha C. Nussbaum zu gewährleisten.

Aufgrund aktueller Herausforderungen besteht die Notwendigkeit einer dauerhaften gemeinsamen Haushaltsverantwortung für Schule und Kinder- und Jugendhilfe auf Landes-, Landkreis- und kommunaler Ebene. Es wird empfohlen, die Eltern von Betreuungskosten in der Kindertageseinrichtung – analog zur (Ganztags)schule – zu befreien. Die adäquate Sicherung der Finanzierung der Kooperativen Ganztagsbildung ist erforderlich, um eine inklusive Gestaltung zu gewährleisten, den ungehinderten Zugang sowie die Teilhabe aller Kinder zu sichern und so die optimale Entfaltung der Kinder gemäß Nussbaum sowie einen Bildungserfolg unabhängig von der sozialen Herkunft zu ermöglichen. Eine Weiterentwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung zu *Family Community Centre* kann darüber hinaus durch die Schaffung rechtlicher und finanzieller Strukturen erreicht werden.

Eine neue Kultur sowie der Wille zu einem kontinuierlichen Reform- und Dialogprozess sind erforderlich, um eine Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen zu etablieren. Das Ziel dieses Prozesses ist eine bundesweite Neuordnung der Kompetenzen im Bildungsbereich sowie eine gemeinsame Finanzverantwortung für Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Es bedarf politischer Programme, die sich an einem inklusiven und erweiterten Verständnis von Bildung und Erziehung orientieren.⁹¹ Auf der Ebene der Entscheidungsträger:innen könnten fundierte Analysen lokaler Bildungslandschaften durchgeführt werden, um eine Gesamtstrategie und gezielte Maßnahmen zu ermöglichen. Eine gemeinsame Bildungsverantwortung benötigt Orte des *border crossing*, also das Überschreiten bisheriger Grenzen. Dies impliziert die Erfordernis neuer Denkweisen und Konzepte, die solche Kooperationsgemeinschaften in ihrer Komple-

⁹¹ Siehe hierzu auch das *Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion an städtischen Schulen in München* (Weiß et al. o. J.).

xität adäquat berücksichtigen. Ebenso müssen Qualitätsstandards für Infrastruktur sowie Qualifikationsanforderungen, u. a. im Kontext von Studiengängen und Ausbildungsberufen, als Grundlage entwickelt werden. Die Stärkung von Bildungsbündnissen zwischen Institutionen, Kommunen oder Gruppen ermöglicht die Bündelung von Ressourcen und die Nutzung von Synergien. Zu diesem Zweck könnten allgemeine und spezifische Konzepte entwickelt werden, die die vermuteten Zusammenhänge beschreiben und erklären. Diese Konzepte sollten idealerweise auf wissenschaftlich fundierten und gemeinsam abgestimmten Qualitätsstandards basieren, eine plausible Deutung und Interpretation ermöglichen und entsprechendes Material zur Verfügung stellen.

Ganztagsbildung ist in der Regel durch das Fehlen einer übergeordneten Leitidee charakterisiert. Diesbezüglich ist die Initiierung eines breiten politischen Diskurses über die Ziele und intendierten Wirkungen in der Gesellschaft unerlässlich (Rauschenbach 2016; Berth et al. 2019). Die Anpassung der Ausbildungsordnungen kann eine adäquate Reaktion auf die Herausforderungen der Bildungsgerechtigkeit und der multiprofessionellen Kooperation sein.

Die Förderung der familienbezogenen Integration sowie die Ermöglichung vielfältiger Bildungsprozesse für Kinder, unabhängig von ihrer jeweiligen Lebenslage, erfordert ebenfalls adäquate Rahmenbedingungen. Hierzu zählt insbesondere die Beschäftigung von Sprach- und Kulturvermittler:innen im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung (Baykara-Krumme 2022, S. 33). Eine verstärkte Berücksichtigung der Bedürfnisse von Familien und ihrer Perspektiven ist grundsätzlich als erstrebenswert zu erachten (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021, S. 360 ff.).⁹²

Es lässt sich ableiten, dass die Implementierung einer Fachkraft, die als Fallmanager:in fungiert, zielführend wäre. Eine solche Fachkraft könnte in Anlehnung an das finnische Modell sämtliche erforderlichen Maßnahmen im Rahmen eines interdisziplinären Netzwerks koordinieren.

Zunehmender Nachhol- und Handlungsbedarf besteht bei der Ausgestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogisch Tätigen sowie der Elternmitwirkung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021, S. 352 ff.). Derzeit sind diese im BayKiBiG, Artikel 14 für die Kindertageseinrichtungen und im BayEUG, Artikel 66 für die Schulen geregelt. Ein wichtiger Schritt wäre es, die gegebene Struktur mit unterschiedlichen Elternbeiräten im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung im Sinne einer kooperativen Zusammenführung zu novellieren und ein neues Beteiligungsmodell zu etablieren.

⁹² In Bayern werden hierfür die sogenannten „Familienstützpunkte“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021, S. 360 ff.) genutzt.

7.2 Anregungen für die Forschung

Wie bereits in Kapitel 8.2.3 dargelegt, kann der Diskurs um Bildungskooperation durch den *Capabilities Approach* durch vielfältige Perspektiven für Bildungsgerechtigkeit bereichert werden, wodurch ein Mehrwert entsteht. Demgegenüber ist der Bereich der gemeinsamen Bildungsverantwortung im Sozialraum theoretisch oft unterbestimmt. Dies betrifft sowohl die Wirkungsanalyse als auch die Subjektorientierung.

Im Folgenden werden die aus der vorliegenden Studie erwachsenden Perspektiven für zukünftige Forschungsarbeiten dargelegt. Dabei werden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsansätze für die weitere Forschung angeregt. Zudem wird die Perspektive auf eine Theoriebildung erweitert, die auf empirischen Untersuchungen basieren könnte.

7.2.1 Quantitative empirische Forschung

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, und insbesondere im Hinblick auf die Bildungs-Verantwortungskooperation, lassen sich aus der vorliegenden Studie für den Kontext der Bildungsgerechtigkeit Anregungen für weitere empirische Forschungsarbeiten ableiten. Die Behandlung dieser und weiterer im Rahmen dieser Arbeit aufgeworfener Fragen, kann zu einer vertiefenden Beachtung des Forschungsgegenstands beitragen. Im Rahmen einer umfassenderen Betrachtung zur abstrakten Qualität und Komplexität der gemeinsamen Bildungsverantwortung von Eltern, Schule und Kinder- und Jugendhilfe werden für die Forschung und Praxis nachfolgende Anregungen gegeben:

In der vorliegenden Studie konnte der Aspekt der Expertise von Eltern, politischen Entscheidungsträger:innen, dem starken Vereinswesen in Deutschland sowie der offenen Kinder- und Jugendarbeit nur unzureichend berücksichtigt werden. Dies gilt ebenfalls für die Rolle der Eltern als wesentliche Kooperationspartner:innen, wichtigste Bezugspersonen der Kinder sowie im Hinblick auf Inklusion. Zudem konnte auf geschlechterspezifische Unterschiede sowie sprachliche Förderbedarfe nicht stärker eingegangen werden. Empirische Forschungsarbeiten könnten hier ansetzen und zum Beispiel Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen der offenen Kinder- und Jugendarbeit vergleichend untersuchen. Bereichernd für den Diskurs wären auch Studien, die Entscheidungsprozesse in politischen Gremien und Gremien der Träger sowie der Elternvertretung beleuchten. Dies könnte beispielsweise im Rahmen von Feldforschungen über Videoanalysen näher untersucht werden.

Eine weitere, interessante Forschungsfrage wäre, welche Auswirkungen die Bildungsbündnisse auf die Demokratiebildung und das demokratische Engagement, beispielsweise von Eltern, in der Kommune haben. Des Weiteren könnten

interkommunale Bildungsk Kooperationen Gegenstand einer Forschungsarbeit sein. In diesem Kontext könnten Interviews mit Akteur:innen aus Schlüsselpositionen, wie Leitungen der Kooperativen Ganztagsbildung, mit Entscheidungsträger:innen oder pädagogisch Tätigen durchgeführt werden. Darüber hinaus könnte eine fokussierte Fallstudie zu einem spezifischen kooperativen Bildungsprojekt mit Kindern den wissenschaftlichen Diskurs erweitern, möglicherweise auch mit einer Kinderbefragung oder partizipativen Forschungselementen mit Kindern.

In Bezug auf den Umgang mit Unterschieden sowie die Entwicklung von Flexibilität ist es erforderlich, Bildungseinrichtungen, deren Strukturen, Standards und Prozesse einer detaillierten Untersuchung zu unterziehen. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Förderung benachteiligter Kinder. Beispiele hierfür sind die Professionalisierung von Führungskräften und Führungsteams, die Führungs- und Unternehmenskultur im Umgang mit Veränderungen, Kommunikation und Information im Kontext verschiedener Beteiligungserfahrungen und -formen. Zusätzliche Erkenntnisse über gelingende Aspekte könnte eine Befragung der Prozessbegleiter:innen (vgl. Kapitel 5) und Kooperationspartner:innen bieten.

Insbesondere bei der flexiblen Variante der Hausaufgabenbetreuung wird deutlich, dass nicht alle Erwartungen von Eltern erfüllt werden und die Verantwortung zwischen Lehr- und Erziehungskräften unterschiedlich verteilt ist (Dubois und Hans o. J.). Auch in diesem Kontext wäre eine detaillierte Untersuchung der divergierenden Verantwortlichkeiten von Nutzen. Die Anwendung einer formativen Evaluation (Döring 2023, S. 966) erscheint hier aufgrund ihrer Prozessorientierung als vielversprechende Methode.

Hausaufgaben zu erledigen, stellt u. a. ein wesentliches Element schulischer Bildung dar. Dabei ist zu berücksichtigen, dass insbesondere Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien auf Unterstützung angewiesen sind (vgl. Kapitel 2, Kapitel 3.1 und Kapitel 5.3). Vor diesem Hintergrund wäre es wünschenswert, die Effektivität von kooperativen Ganztagskonzepten zu untersuchen, um die Wirksamkeit solcher Konzepte besser einschätzen zu können.

Es bleibt ein zentrales Anliegen, den Einsatz und die Nutzung von Ressourcen im Hinblick auf die drohende und anhaltende Zuspitzung von Bildungsungerechtigkeit zu hinterfragen (Wößmann 2020; Vodafone Stiftung Deutschland 2020). In Anbetracht der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit erscheint es interessant, weitere Studien durchzuführen. Diese könnten sich beispielsweise mit dem theoretischen Hintergrund in einem neuen, hybriden Sozialisationsraum befassen und die daraus resultierenden Herausforderungen und Chancen aus der Perspektive der Einrichtungsleitung in den Blick nehmen.

Die Wahrnehmung von gemeinsamer Bildungsverantwortung im Primarbereich erfordert eine Untersuchung der Prozessqualität im pädagogischen Alltag unter Einbezug der unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und Kompetenzen der pädagogisch Tätigen. Die Perspektive des Kindes, sein Wohlergehen sowie das der Familie stellen dabei den zentralen Fokus dar und bilden die Grundlage für entsprechende Weiterentwicklungsbestrebungen. Des Weiteren ist eine empirische Untersuchung zur Entwicklung und Präzisierung von Qualitätsstandards im Kontext teamunterstützender Maßnahmen, wie beispielsweise Prozessbegleitung, Supervision und Klausurtagungen, empfehlenswert. Auf Basis der dadurch gewonnenen Erkenntnisse ließe sich eine entsprechende Theoriebildung entwickeln.

Im Rahmen von PISA wäre es aus der Perspektive des *Capabilities Approach* empfehlenswert, in Zukunft neben den Fähigkeiten auch die dafür notwendigen Voraussetzungen in den Bildungssystemen zu berücksichtigen. Es wäre darüber hinaus von Interesse, künftig eine Systematisierung und empirische Fundierung derjenigen globalen Kompetenzen vorzunehmen, deren Vorhandensein eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass allen Menschen weltweit bestimmte Fähigkeiten gewährt werden können (Sauerwein und Vieluf 2022).

7.2.2 Qualitative empirische Forschung und Theoriearbeit

Um individuelle Lebenschancen zu eröffnen, müssen Qualität und Quantität der Bildungsprozesse gleichermaßen intensiver gefördert und die Kosten gerecht auf alle Mitglieder der Gesellschaft verteilt werden. Es zeigt sich, dass insbesondere im außerschulischen Bereich das Geld oft knapp ist und eine langfristige finanzielle Zusage fehlt. Eine zielführende Verteilung der finanziellen Mittel und deren Stabilität ist daher unerlässlich. Die Gesamtdiskussion darf allerdings nicht nur unter bildungsökonomischen Aspekten geführt werden. Hierbei müssen insbesondere qualitätstheoretische Aspekte Beachtung finden. Des Weiteren kann die Bildungspolitik durch entsprechende ethisch fundierte Maßnahmen dazu beitragen, staatliche Transferleistungen im Rahmen der Sozialsysteme zu reduzieren und somit als präventive Sozialpolitik gelten. Dazu bedarf es entsprechender Konzepte unter Einbeziehung empirischer Daten. Für das Zusammendenken von Sozial- und Bildungspolitik und die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe ist eine Theoriebildung mit einem umfassenden und interdisziplinären Ansatz erforderlich. Diesbezüglich wäre es angezeigt, sowohl theoretische Konzepte als auch empirische Daten zu integrieren, um auf diese Weise einen robusten und anwendbaren Rahmen zu entwickeln.

Eine kontinuierliche Begleitung und Evaluation der Wirkungen, die sich aus der Entwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung und der bildungssituativen Rahmenbedingungen ergeben, und die die Entwicklung der zehn zentralen Grund-

fähigkeiten nach Martha C. Nussbaum ermöglichen, wird empfohlen. Damit könnten Kinder als Subjekte von Bildungsprozessen und Lernerfahrungen gestärkt werden. Es wäre erstrebenswert, die bislang unausgeschöpften Potenziale der Kooperativen Ganztagsbildung (vgl. Kapitel 5.3) zu nutzen, um neue Impulse für die Sicherung inklusiver Bildungsprozesse zu generieren und Bildungsungerechtigkeiten gezielter und effektiver zu bekämpfen. Im Rahmen der Priorisierung ist ein besonderes Augenmerk auf die Belange von Kindern zu legen, wobei ein Fokus auf deren Bildung sowie auf die Unterstützung ihrer Familien zu richten ist. Diesbezüglich könnten Handreichungen und Richtlinien sowie die Formulierung von politischen Maßnahmen analysiert und einer qualitativen Bewertung unterzogen werden. Diese wäre dann in wiederkehrenden Abständen durch Expert:innen zu prüfen, zu überarbeiten, weiterzuentwickeln und letztlich durch die Praxis auf ihre Anwendbarkeit zu prüfen und anzuwenden.

In Ergänzung dazu könnten allgemeine und konkrete Konstrukte entwickelt werden, die die vermuteten Zusammenhänge beschreiben und erklären, u. a. in Bezug auf die Vermittlung von demokratischer Bildung, demokratischem Engagement und Wertausbildung wie Toleranz, Respekt, Solidarität. Die Kriterien umfassen die Berücksichtigung von Qualitätsaspekten, die Nachvollziehbarkeit der Argumentation sowie die Bereitstellung adäquater Materialien. Darüber hinaus könnten Theorien und Modelle identifiziert werden, die als Grundlage für die angestrebte Allianz und Bildungsbündnisse dienen können.

Des Weiteren wäre es empfehlenswert, die Anstrengungen zu intensivieren, um allen Kindern auch unter besonderen gesellschaftlichen Herausforderungen, wie beispielsweise pandemischen Bedingungen, eine adäquate Bildung zu gewährleisten und eingetretene Lernverluste möglichst zu begrenzen und zu kompensieren. In diesem Zusammenhang erscheint die Ausgestaltung künftiger Konzepte, welche auf eine Förderung leistungsschwächerer Kinder aus bildungsfernen Familien abzielen, als ein wesentlicher Faktor (Wößmann et al. 2023).

Aus der vorliegenden Studie lassen sich zentrale Aspekte ableiten, die für das Erwerben von Fähigkeiten (Nussbaum 2015) von Bedeutung sind. Dabei spielt die Reflexion mit den individuellen Lernvoraussetzungen eine wesentliche Rolle. Diese Erkenntnis legt nahe, dass sich Lernen und Befähigung nicht automatisch einstellen, sondern vielmehr einer pädagogischen Begleitung sowie speziellen Lernumgebungen und Ermöglichungsräume bedürfen. Eine verbindliche Ergänzung der Studiengänge, Ausbildungskonzepte sowie Curricula um die spezifischen Inhalte einer Verantwortungsgemeinschaft erscheint somit erforderlich. Darauf aufbauend kann erörtert werden, welche Professionstheorie als erstrebenswert betrachtet wird.

Zur Stärkung einer Verantwortungsgemeinschaft und zur Schaffung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses erscheint es angezeigt, Phänomene und mo-

dellhafte Entwicklungen in Bildungseinrichtungen zu beobachten. Diesbezüglich könnten beispielsweise die niedrigschwelligen Angebote der Erziehungs- und Familienberatungsstellen in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen werden. Aus den Beobachtungen lassen sich Fragestellungen und Hypothesen ableiten, die einer Analyse und Interpretation unterzogen werden können. Auf diese Weise kann eine fundierte theoretische Basis geschaffen werden, die als Grundlage für die Adaption dient.

Basierend auf der Prämisse, dass Verantwortung in komplexen Handlungszusammenhängen zunehmend kooperativ wahrgenommen und getragen werden muss, wäre es wünschenswert, eine vertiefte Auseinandersetzung mit Verantwortungskooperation systematisch-theoretisch zu entfalten. In diesem Zusammenhang könnte die Relevanz für wissenschaftliche, gesellschaftliche und/oder institutionelle Kontexte analysiert und ggf. ein tragfähiges theoretisches Modell entwickelt werden, das die Idee der Verantwortungskooperation verständlich macht, begründet und auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen übertragbar ist.

Darüber hinaus wäre auch eine vertiefte Forschung im Hinblick auf die historische Bildungsbiografie pädagogisch Tätiger im Kontext der Ganztagsbildung von Interesse. Dabei könnte beispielsweise untersucht werden, welchen Einfluss der Kontext der familiären Herkunft auf die Bildungsambitionen sowie auf die Bildungsbiografie der pädagogisch Tätigen haben und wie sich dies auf die (Weiter-)Entwicklung kooperativer Bildung auswirkt.

Anhand des *Capabilities Approach* wurde beispielhaft die Kooperative Ganztagsbildung in München analysiert. Es wäre zu eruieren, ob eine grundsätzliche Rezeption der Theorie von Martha C. Nussbaum in der Erziehungswissenschaft angebracht ist, um auf dieser Grundlage weitere Konzepte in anderen Aufgabefeldern oder Wissenschaftsbereichen zu beleuchten.

8 Literaturverzeichnis

Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; Schneekloth, Ulrich (Hg.) (2019): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Shell Deutschland Holding GmbH (Hamburg); Julius Beltz GmbH & Co. KG. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Shell Jugendstudie, 18).

Albrecht, Günter (1969): Aspekte der Entwicklungssoziologie. In: *Aspekte der Entwicklungssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Köln (Sonderheft 1), S. 430–471.

Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* 50 (1), S. 35–50.

Allmendinger, Jutta (2012): *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München: E-Books der Verlagsgruppe Random House GmbH.

Allmendinger, Jutta (2013): Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durchbildung>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Allmendinger, Jutta (2019): Non vitae, sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern. In: Franz Gramlinger, Carola Iller, Annette Ostendorf, Kurt Schmid und Georg Tafner (Hg.): *Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)*. Bielefeld: wbv, S. 17–25.

Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B 21-22/2003), S. 12–18.

Allmendinger, Jutta; Nikolai, Rita (2006): Bildung und Herkunft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 44-45, S. 32–38.

Altgeld, Thomas; Bittlingmayer, Uwe H.; Isler, Zeynep (2024): *Verwirklichungschancen/Capabilities*. Hg. v. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden).

Anders, Florentine (2023): *PISA-Studie: Die wichtigsten Ergebnisse und Reaktionen*. Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. Online verfügbar unter <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Andresen, Sabine; Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2010): Bildung as Human Development: An educational view on the Capabilities Approach. The Capabilities Approach as an educational point of view. In: Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (Hg.): *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162–197.

Angehrn, Emil (1999): Selbstverständigung und Identität: zur Hermeneutik des Selbst. Originally published as: Angehrn, Emil. (1999) Selbstverständigung und Identität: zur Hermeneutik des Selbst. In: Hermeneutik des Selbst - im Zeichen des Anderen: zur Philosophie Paul Ricoeurs. Freiburg im Breisgau, S. 46-69. Online verfügbar unter https://edoc.unibas.ch/13003/1/BAU_1_005251868.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Anger, Christina; Plünnecke, Axel; Seyda, Susanne (2007): Bildungsarmut - Auswirkungen, Ursachen, Maßnahmen. Zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildung besteht ein enger Zusammenhang. Um Bildungsarmut zu bekämpfen, müssen die Schüler besser gefördert werden. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30383/bildungsarmut-auswirkungen-ursachen-massnahmen/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Anzenbacher, Arno (1998): Christliche Sozialethik. Einführung und Prinzipien. Paderborn, Wien u.a.: Schönigh (UTB für Wissenschaft: [Große Reihe]: Theologie).

Arbeitsstab der Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (Hg.): Schutzkonzepte. Online verfügbar unter <https://beauftragtemissbrauch.de/themen/schutz-und-praevention/schutzkonzepte>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Asmus, Antja; Pabst, Franziska (2017): Armut Alleinerziehender. In: Der Paritätische Gesamtverband (Hg.): Menschenwürde ist Menschenrecht. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2017. Berlin, S. 22–29.

Autor_innengruppe (2021): „Aufholen nach Corona“ Empfehlungen zur Umsetzung des Aktionsprogramms. Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/17969.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: wbv Bertelsmann. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung; W. Bertelsmann Verlag (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Media. Online verfügbar unter https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/bildungs-und-sozialforschung/shop/detail/name/_/0/1/6001820gw/facet/6001820gw/nb/0/category/1146.html?pk_campaign=Newsletter&pk_kwd=5240, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

AUTORINNENTEAM (2016): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. Hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie

und Integration und Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

Babo, Markus (2011): 8 Theologie. Um des Menschen willen. Zur Relevanz des christlichen Sinnhorizonts in der Sozialen Arbeit. In: Thomas Schumacher (Hg.): Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Stuttgart: Lucius & Lucius (Dimensionen sozialer Arbeit und der Pflege, 12), S. 125–144.

Babo, Markus (2016): Schutzansprüche der Flüchtlinge vs. Interessen der Aufnahmegesellschaft - eine schlechte Alternative. In: Heimbach-Steins, Marianne (Hg.): Begrenzt verantwortlich?: Sozialethische Positionen in der Flüchtlingskrise. Hg. v. Marianne Heimbach-Steins. Freiburg, Basel, Wien: Herder (Theologie kontrovers), S. 108–121.

Bade, Klaus J. (2017): Migration – Flucht – Integration. Kritische Politikbegleitung von der „Gastarbeiterfrage“ bis zur „Flüchtlingskrise“: Erinnerungen und Beiträge. Originalausgabe, 1. Aufl. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag. Online verfügbar unter https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/Bade_Migration.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Baecker, Dirk (1997): „Das wirkliche Problem ist, dass wir keine Probleme haben“. Interview von Theodor M. Bardmann mit Dirk Baecker. In: Theodor M. Bardmann (Hg.): Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie. Opladen: Westdt. Verl., S. 91–106.

Barschett, Mara; Hübener, Mathias (2023): Eltern ohne Abitur: Kinder langfristig weniger gesund. In: *Bevölkerungsforschung Aktuell* (5). Online verfügbar unter <https://www.bib.bund.de/Publikation/2023/pdf/Eltern-ohne-Abitur-Kinder-langfristig-weniger-gesund.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bäumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Hermann Nohl und Ludwig Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Sozialpädagogik, V. V. Langensalza: Beltz, S. 1–17.

Bayerische Staatskanzlei (vom 11.12.2002 Az.: III/1-S4361-6/101 826, berichtigt am 06.02.2003): Sicherheit in der Schule und gesetzliche Schülerunfallversicherung. Fundstelle: KWMBL. I 2003, S. 81.

Bayerische Staatskanzlei (Hg.) (2023): Freistaat Bayern erhöht staatliche Zuschüsse für Mittagsbetreuung an Grund- und Förderschulen. Online verfügbar unter <https://www.bayern.de/freistaat-bayern-erhht-staatliche-zuschsse-fr-mittagsbetreuung-an-grund-und-frderschulen/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bayerischer Jugendring (Hg.) (2018): Wording – Begrifflichkeiten im Kontext. Online verfügbar unter <https://www.bjr.de/handlungsfelder/integration/wording-begriffe-im-kontext>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

BayEUG, vom 31.05.2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 01.01.2230-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 09.12.2024 (GVBl. S. 579) geändert worden ist: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Bayerisches Gesetz zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (08.07.2005 (GVBl. S. 236, BayRS 2231-1-A), das zuletzt durch Gesetz vom 21.02.2025 (GVBl. S. 46) geändert worden ist): (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – BayKiBiG).

Bayerisches Landesamt für Umwelt (Hg.) (2020): Radon RN-222. Radonschutz in Gebäuden. Online verfügbar unter https://www.lfu.bayern.de/buerger/doc/uw_57_radon.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bayerisches Ministerialblatt.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen: Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG). (Kinderbildungsverordnung – AVBayKiBiG), vom 05.12.2005 (GVBl. S. 633) BayRS 01.01.2231-A, die zuletzt durch Verordnung vom 09.12.2024 (GVBl. S. 579) geändert worden ist 01.07.2023.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2024a): Übertritt und Schulwechsel in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter. Online verfügbar unter www.km.bayern.de/schueler/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2024b): Übertritt und Schulwechsel in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter. Die Jahrgangsstufe 4 in der erweiterten. Übertrittsphase Übertritt an die weiterführenden Schularten nach Besuch des Probeunterrichts. Online verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/schueler/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bayerisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten (Hg.) (2024): EU-Schulprogramm – Obst, Gemüse, Milch und Milchprodukte. Online verfügbar unter <https://www.stmelf.bayern.de/foerderung/schulprogramm/index.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales (Hg.) (2019): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BEP). Unter Mitarbeit von Wassilios E. Fthenakis. Bayern. 10. Aufl. Berlin: Cornelsen (Frühe Kindheit).

Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales; Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik (2010): Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar, Berlin: Verl. Das Netz.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): Schulordnung für die Grundschulen in Bayern (Grundschulordnung – GrSO), vom 11.09.2008 (GVBl. S. 684, BayRS 2232-2-K), die zuletzt durch § 5 des Gesetzes vom 09.12.2024 (GVBl. S. 579) geändert worden ist. Online verfügbar unter www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVSO.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (30.03.2020): Offene Ganztagsangebote an Schulen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 4 Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, BayMBl. 2020 Nr. 227. In: Bayerisches Ministerialblatt.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (vom 26.04.2021, Az. IV.8-BS7369.0/170/3): Mittagsbetreuung und verlängerte Mittagsbetreuung an Grund- und Förderschulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. 2232.1-K (BayMBl. 2021 Nr. 316).

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2024/2025): Bayerns Schulen in Zahlen 2024/2025. Bildungsstatistik. München (A Bildungsstatistik, 79). Online verfügbar unter file:///C:/Users/besitzer/Downloads/Bayerns_Schulen_in_Zahlen_2024-2025_Onlineausgabe.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2017): Das bayerische Schulsystem. Online verfügbar unter www.km.bayern.de/schueler/schularten.html, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.): Kinder und Jugendliche vor sexueller Gewalt schützen. Online verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/lernen/inhalte/gesundheit/praevention/gewaltpraevention>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bayern; Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Baykara-Krumme, Helen (2022): Zugewanderten Familien faire Chancen bieten. In: *DJI Impluse* (1), S. 29–33. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull127_d/DJI_1_22_Web.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Becker, Irene; Hauser, Richard (Hg.) (2009): Soziale Gerechtigkeit - ein magisches Viereck. Zieldimensionen, Politikanalysen und empirische Befunde. Berlin: ed. sigma (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 104).

Becker, Rolf (2012): Bildung. Die wichtigste Investition in die Zukunft. In: Stefan Hradil (Hg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde, Bd. 1260. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1260), S. 123–154.

Becker, Rolf (2014): Entwicklung des deutschen Bildungssystems im Überblick. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/194145/ueberblick>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Becker, Rolf (2016a): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder^{2*}. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen

und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 145-181.

Becker, Rolf (2016b): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–219.

Becker, Rolf (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktual. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–150.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2016a): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Springer Fachmedien Wiesbaden. 5., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2016b): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–53.

Bedford-Strohm, Heinrich (2005): Armut und Beteiligungsgerechtigkeit. Ökumenische Grundkonsense und Zukunftsherausforderungen der Sozialethik. Tagung der Gesellschaft für Evangelische Theologie in Zusammenarbeit mit der Universität Bamberg, 18.11.2005. Online verfügbar unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/ev-syst/pdf_Dateien/Vortrag___ber_Armut_H._Bedford-Strohm.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bekanntmachung 28.03.2007 - 04.05.2007. des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Fördermodalitäten zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Thema „Ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung“ im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2007/03/233_bekanntmachung.html, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bertelsmann Stiftung (2012): Folgen unzureichender Bildung für die Gesundheit. Wirksame Bildungsinvestitionen. Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2017): Armutsmuster in Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtungen von Kinderarmut. Bielefeld.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2020a): OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens. Online verfügbar unter <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/OECD-Lernkompass-2030-Web.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2020b): Kinderarmut in Deutschland. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID967.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Berth, Felix; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas (2019): Der Rechtsanspruch muss zur Klärung der Profile von Ganztagschulen beitragen. Die Bildungsforscher Eckhard Klieme und Thomas Rauschenbach. In: *DJI Impulse* (122), S. 4–11. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/28425-dji-impulse-2/2019-recht-auf-einen-ganztagsplatz.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bieri, Peter (2007, Editiert 2008): „Bildung beginnt mit Neugierde“. In: *ZEITmagazin LEBEN*, 02.08.2007, Editiert 02.09.2008. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2007/32/Peter-Bieri/seite-3>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bildungsfinanzbericht 2016. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 1. Aufl. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Boenicke, Rosemarie; Lenhard, Volker (2011): Klassische Bildungstheorien und heutige Menschenrechtskonzepte - Humboldt, Hegel und das Menschenrecht auf Bildung. In: Gerd Steffens und Edgar Weiß (Hg.): *Menschenrechte und Bildung*. Frankfurt am Main: Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 2011), S. 33–45.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz, S. 183–198.

Bourdieu, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Erstauflage 1992. Hg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA Verlag Hamburg (Schriften zu Politik & Kultur, / Pierre Bourdieu. Hrsg. von Margareta Steinrücke; 1).

Bourdieu, Pierre (2012): *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Unter Mitarbeit von Bernd übersetzt von Schwibs und Achim Ruser. 22. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2017): *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Über Bildung, Schule und Politik. Unter Mitarbeit von Steinrücke, Margareta (Hg.), Jürgen Bolder, Franz Hector und Wilke, Joachim (übersetzt). Unveränderter Nachdruck. Hamburg: VSA-Verlag (Schriften zu Politik & Kultur, 4).

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; Hartig, Irmgard (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

Braches-Chyrek, Rita; Karsten, Maria-Eleonora (Hg.) (2020): *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung*. Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Buchreihe Werkstattbücher, Band 2).

Brandmayr, Michael (2015): Die verborgenen Mechanismen politischer Bildung: Zum Verhältnis von Struktur und Inhalt am Beispiel des Basiskonzepts Macht. In: *Momentum Quarterly Zeitschrift für sozialen Fortschritt* (Vol. 4, No. 3), S. 147–160.

Breidenstein, Georg (2023): *Ungleiche Grundschulen und das Versprechen der „Leistungsgerechtigkeit“ im Schulsystem*. Hg. v. Bundeszentrale für Politische

Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/509295/ungleiche-grundschulen-und-das-versprechen-der-leistungs-gerechtigkeit-im-schulsystem/>, zuletzt aktualisiert am 13.01.2023, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Brenner, Peter J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart: W. Kohlhammer.

brotZeit e. V. (Hg.) (Stand 2025): brotZeit. Online verfügbar unter <https://www.brotzeitfuerkinder.com/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

brotZeit e.V. (Hg.): Schulliste Brotzeit. Stand 01/2025. Online verfügbar unter https://www.brotzeitfuerkinder.com/wp-content/uploads/2023/04/Schulliste-brotZeit_September-2025.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Büchner, Jelena; Grüner, Stefanie; Nikolai, Rita (2022): Kinderrechte und Bildungsungleichheiten im Kontext Schule: verschiedene Dimensionen von Diskriminierung. In: Manfred L. Pirner, Michaela Gläser-Zikuda und Michael Krennerich (Hg.): Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. Frankfurt: Wochenschau (Wochenschau Wissenschaft), S. 182–196.

Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Soziologie).

Bulmahn, Edelgard (2016): Für eine Kultur des Bildungsoptimismus. In: Burkhard Jungkamp und Marei John-Ohnesorg (Hg.): Gerechtigkeit fängt bei der Bildung an. Eine sozialdemokratische Erzählung. 1. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 37), S. 27–32.

Bundesamt für Strahlenschutz (BfS) (Hg.) (2024): Radon - ein kaum wahrgenommenes Risiko. STRAHLENSCHUTZKONKRET. Salzgitter.

Bundesjugendkuratorium; Sachverständigenkommission für den elften Kinder und Jugendbericht; Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hg.) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Online verfügbar unter https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2024): Sozialhilfe und Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung. und Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a207-sozialhilfe-und-grundsicherung.pdf?__blob=publicationFile&v=9, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). Online verfügbar unter

https://www.ganztagsschulen.org/de/service/izbb-programm/izbb-programm_node.html, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2023): Fortschrittsbericht DigitalPakt Schule 2022–2023. Online verfügbar unter https://www.digitalpaktschule.de/files/Fortschrittsbericht_DigitalPakt_Schule_2022-2023.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. (Drucksache 15/6014). Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2021): Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/neunter-familienbericht-eltern-sein-in-deutschland--179394>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (15.06.2021): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz. KJHG). Online verfügbar unter <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/ministerium/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Starke Familien für ein starkes Land. Neunter Familienbericht. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/neunter-familienbericht-langfassung-data.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023): Das Gute KiTa-Gesetz: Für gute Kitas bundesweit. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/fuer-gute-kinderbetreuung-bundesweit-das-kita-qualitaetsgesetz-209046>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): Familienreport 2024. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/familienreport-2024-239470>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat Frühe und allgemeine Bildung (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Unter Mitarbeit von Thomas Rauschenbach. Berlin (Bildungsreform, 6).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (04.12.2024): Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Betreuungslücken für

Grundschul Kinder schließen. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/ganztagsbetreuung/betreuungsluecken-fuer-grundschul Kinder-schliessen-133604>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Bundesregierung (Hg.) (2024): Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele verständlich erklärt. Online verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklart-232174>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Butterwegge, Christoph (2009): Kinderarmut als Problem für Schule und Jugendhilfe. In: Angelika Henschel (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 280–291.

Butterwegge, Christoph (2012): Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird. 3., aktual. Aufl. Frankfurt: Campus Verlag.

Butterwegge, Christoph (2019): Bildung – ein probates Mittel zur Bekämpfung von (Kinder-)Armut in Deutschland? In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS, S. 743–767.

Butterwegge, Christoph (2020): Was gegen Kinderarmut in Deutschland zu tun ist. In: Peter Rahn und Karl August Chassé (Hg.): Handbuch Kinderarmut. Op-laden, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 5356), S. 275–283.

Caritasverband der Erzdiözese München und Freising e.V. (Hg.) (2021): Konzeption. Konzeption Kooperative Ganztagsbildung, Ruth-Drexel-Straße 27, 81927 München. Online verfügbar unter <https://www.caritas-kooperative-ganztagesbildung-ruth-drexel.de/einrichtung-downloads/kindertageseinrichtungen/caritas-kooperative-ganztagsbildung-an-der-ruth-drexel-schule/konzeption-der-kooperativen-ganztagesbildung-an-der-ruth-drexel-schule.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8>.

Dahrendorf, Ralf (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr.

Dahrendorf, Ralf (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Durchges. Neuaufl. Hamburg: Nannen.

Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hg.) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/SteG_2016_Ganztagschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

DBSH (Hg.) (2009): Grundlagen für die Arbeit des DBSH e. V. Berufsbild. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. (DBSH). Online verfügbar unter

https://www.dbsh.de/media/public/dbsh-www/downloads/grundlagenheft_-PDF-klein_01.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deinet, Ulrich (2003): Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Stefan Appel und Christina Allemann-Ghionda (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH, S. 141–163.

Deinet, Ulrich (2010a): Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit und Schulen im Rahmen von Betreuungs- und Ganztagsangeboten. In: Ulrich Deinet und Maria Icking (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich, S. 55–66.

Deinet, Ulrich (2010b): Sozialraumorientierung als Brücke zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Ulrich Deinet und Maria Icking (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich, S. 21–34.

Deinet, Ulrich (2010c): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. In: sozialraum.de (2). Online verfügbar unter <http://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deinet, Ulrich (2020): Sozialraumorientierung. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1299–1309.

Deinet, Ulrich; Icking, Maria (2009): Subjektbezogene Dimensionen der Aneignung. In: Ulrich Deinet (Hg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–74.

Deinet, Ulrich; Icking, Maria (2010a): Jugendhilfe als Partner der Schule - die Öffnung zu informellen und nicht-formellen Bildungsbereichen. In: Ulrich Deinet und Maria Icking (Hg.): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich, 11-20.

Deinet, Ulrich; Icking, Maria (Hg.) (2010b): Jugendhilfe und Schule. Analysen und Konzepte für die kommunale Kooperation. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich.

Deppe, Ina; Georgi, Matthias; Ferrari, Vanessa; Pezold, Anna; Schmiechen, Miraim; Zwack, Matthias (o. J.): Festschrift. 50 Jahre Städtisches Tagesheim in München. München.

Der Paritätische Gesamtverband (Hg.) (2019): 30 Jahre Mauerfall – Ein viergeteiltes Deutschland. Der Paritätische Armutsbericht 2019. Unter Mitarbeit von Ulrich Schneider.

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (Hg.): Sichere Schule. Online verfügbar unter <https://www.sichere-schule.de/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (DGUV): Kinder, Schüler und Studenten. Online verfügbar unter https://www.dguv.de/de/versicherung/versicherte_personen/kinder/index.jsp, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht der Internationalen Kommission zur Bildung für das 21. Jahrhundert.

Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Lehren und Lernen. Qualität für alle ermöglichen. Unter Mitarbeit von Barbara Malina. Bonn: DUK (Weltbericht „Bildung Für Alle“, 2013/14). Online verfügbar unter http://web.archive.org/web/20140715200555/http://unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/GMR_Weltbildungsbericht_Kurzfassung_2013_2014.pdf.

Deutsche UNESCO-Kommission (Stand 2024): Agenda Bildung 2030. Online verfügbar unter <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutscher Bundestag (Hg.) (2022): Vor 65 Jahren: Bundestag beschließt Gleichberechtigungsgesetz. Online verfügbar unter <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2022/kw17-kalenderblatt-gleichberechtigungsgesetz-504286>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e. V. (2020): Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes Bundesverband e. V. zur „Situation von Kindern und Jugendlichen in der Corona-Krise“. Online verfügbar unter [Stellungnahme-des-Deutschen-Kinderschutzbundes-Bundesverband-e.V.-zur-Situation-von-Kindern-und-Jugendlichen-in-er-Corona-Krise.pdf](https://kinderschutzbund-hamburg.de/stellungnahme-des-deutschen-kinderschutzbundes-bundesverband-e-v-zur-situation-von-kindern-und-jugendlichen-in-er-corona-krise/) (<https://kinderschutzbund-hamburg.de/stellungnahme-des-deutschen-kinderschutzbundes-bundesverband-e-v-zur-situation-von-kindern-und-jugendlichen-in-er-corona-krise/>), zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband (2023): Zwischen Pandemie und Inflation. Paritätischer Armutsbericht 2022. 2. aktual. Aufl. Berlin (Der Paritätische Armutsbericht). Online verfügbar unter https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Armutsbericht/doc/broschuere_armutsbericht-2022_web.pdf.

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27255/pdf/DDS_2008_3_Deutscher_Staedtetag_Aachener_Erklaerung.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.) (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung Kommunaler Bildungslandschaften. Online verfügbar unter https://www.deutscher-verein.de/fileadmin/user_upload/dv/pdfs/Empfehlungen_Stellungnahmen/2009/DV-19-09.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hg.) (2016): DIPF informiert. Bildung in Deutschland. Befunde und Perspektiven aus dem Bildungsbericht 2016. Frankfurt a.M.

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. (DIW Berlin) (o. J.): Sozio-oekonomisches Panel (SOEP). Online verfügbar unter https://www.diw.de/de/diw_01.c.412809.de/sozio-oekonomisches_panel__soep.html, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutsches Jugendinstitut (2020): DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/64545>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hg.): Kinderreport Deutschland 2023. Kinderarmut in Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228174/f84545059dda8d42b17e419e30c40163/kinderreport-2023-data.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Deutsches PISA-Konsortium (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster, München: Waxmann. Online verfügbar unter http://archiv.ipn.uni-kiel.de/PISA/Zusfsg_PISA2006_national.pdf.

Die Bundesregierung (Hg.) (2024): Mehr Chancen und mehr Respekt. Online verfügbar unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/schwerpunkte/entlastung-fuer-deutschland/buergergeld-2125010>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Dikow, Joachim (1992): Handbuch katholische Schule. Bd. 2. Pädagogische Beiträge H. 3. Köln: Bachem.

Dilthey, Wilhelm (1900): Die Entstehung der Hermeneutik. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) (Abhandlungen, Philosophische. Christoph Sigwart zu seinem 70. Geburtstage gewidmet.).

Ditton, Hartmut (Hg.) (2007): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann (2009).

Döring, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 6. vollständig überarbeitete Aufl. Berlin: Springer.

Drösser, Gerhard (2005): Demokratische Verantwortung und politische Partizipation. Chancengleichheit als Programm. In: Marianne Heimbach-Steins (Hg.): Konkretionen. Unter Mitarbeit von Marianne Heimbach-Steins. Band 2. Regensburg: Pustet (Christliche Sozialethik, Marianne Heimbach-Steins (Hg.) Unter Mitw. von Alois Baumgartner ... - ; 2), 17-49 20–22.

Dubois, Isabelle; Hans, Anne (o. J.): Projekt. KoGa – Wissenschaftliche Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/koga-wissenschaftliche-begleitung-der-kooperativen-ganztagsbildung.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Dubois, Isabelle; Hans, Anne (2022): Die Perspektive der Eltern auf die Kooperative Ganztagsbildung. Ergebnisse der Online-Elternbefragung zur Kooperativen Ganztagsbildung in München 2021. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.

Dubois, Isabelle; Hans, Anne; Seckinger, Mike (2024): Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Kooperativen Ganztagsbildung in München. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/dokument/v/8717857>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Durkheim, Émile (1972): Erziehung und Soziologie. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann (Schule in der Gesellschaft).

Effern, Heiner; Schubert, Andreas (2024): Luftverschmutzung in München. Tempo 30 für alle auf dem Mittleren Ring - statt schärferes Dieselfahrverbot. Hg. v. Süddeutsche Zeitung. München. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/muenchen-dieselfahrverbot-umweltzone-mittlerer-ring-tempolimit-30-1.6565942?reduced=true>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! - Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In: Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto und Ursula Rabe-Kleberg (Hg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–173.

El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.

El-Mafaalani, Aladin (Hg.) (2015a): Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim: Beltz Juventa.

El-Mafaalani, Aladin (2015b): Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In: Aladin El-Mafaalani (Hg.): Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume begreifen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 18–42.

Englert, Ludwig; Mair, Otto; Mursch, Siegfried (1976): Georg Kerschensteiner. Bibliographie. München: Verl. Dokumentation.

Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich (2005). München: Verl. Dt. Jugendinstitut (Materialien zum zwölften Kinder- und Jugendbericht, 2).

Erhard, Ludwig (Hg.) (2000): Wohlstand für alle. Jubiläumsausgabe. München: Econ.

Ethik der Sozialen Arbeit - Erklärung der Prinzipien. International Federation of Social Workers (IFSW); International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2014). In: Hans Walz (Hg.): Menschenrechtsorientiert wahrnehmen - beurteilen - handeln. Ein Lese- und Arbeitsbuch für Studierende, Lehrende und Professionelle der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. Leverkusen, Opladen: interact Verlag für Soziales und Kulturelles; Budrich UniPress Ltd.

Faltenmeier, Josef (2011): Bildung in Deutschland - Neue Perspektiven für die Jugend. In: Wolfgang Geiling, Daniela Sauer und Sibylle Rahm (Hg.): Kooperati-

onsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken: Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 56–86.

Fees, Konrad (2015): Geschichte der Pädagogik. Ein Kompaktkurs. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Fellner, Michaela (Hg.) (a): brotZeit-Schule. Grundschule Bauhausplatz. Online verfügbar unter <https://www.grundschulebauhausplatz.de/schulleben/kooperationspartner/brot-zeit-schule/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Fellner, Michaela (Hg.) (b): Gesunde Woche. Grundschule Bauhausplatz. Online verfügbar unter <https://www.grundschulebauhausplatz.de/schulleben/gesunde-woche/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Filipović, Alexander (2007): Öffentliche Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Sozialethische Analysen. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss., 2006. Bielefeld: Bertelsmann (Forum Bildungsethik, 2).

Fleddermann, Gernot (2002): Wo liegen die Probleme bei der Umsetzung neuer Lernkonzepte? In: Christine Preiß und Peter Wahler (Hg.): Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform. Opladen: Leske + Budrich (DJI-Reihe, 3: Jugend), S. 121–135.

Forst, Rainer (2007): Das Recht auf Rechtfertigung. Elemente einer konstruktivistischen Theorie der Gerechtigkeit. 1. Aufl., Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft, 1762).

Frenzel, Elke; Schraml, Peter; Geschäftsbereich Prävention Bayer. GUVV (o. J.): Das Lernfördernde Klassenzimmer. Ein Konzept der guten, gesunden Schule. Hg. v. Bayerischer Gemeindeunfallversicherungsverband (Bayer. GUVV) und Bayerische Landesunfallkasse (Bayer. LUK). Online verfügbar unter https://www.sichere-schule.de/media/upload/Das_lernfoerdernde_Klassenzimmer_GUVV_X_99966_2011.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Frey, Andreas; Asseburg, Regine; Carstensen, Claus H.; Ehmke, Timo; Blum, Werner (2007): Mathematische Kompetenz. In: Manfred Prenzel (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 249–276.

Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

Gaisbauer, Helmut P. (2012): Bildung, Armut und Gerechtigkeit. Diskurs- und begriffsanalytische Studien. Hg. v. Internationalen forschungszentrum für soziale und ethische fragen und Zentrum für Ethik und Armutsforschung der Universität Salzburg. Salzburg (Salzburger Beiträge zur Sozialethik, 2). Online verfügbar unter <https://www.ifz-salzburg.at/wp-content/uploads/2022/01/SBSE.2.WP.Gaisbauer.20121.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Galamaga, Adam (2014): Philosophie der Menschenrechte von Martha C. Nussbaum. Eine Einführung in den Capabilities Approach. Teilw. zugl.: Frankfurt a.M., Univ., Magisterarbeit. Marburg: Tectum (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag, 22).

- Ganztagsschule in Deutschland (Hg.) (2008): Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Unter Mitarbeit von Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gebauer, Michael (2007): Kind und Naturerfahrung. Naturbezogene Konzeptbildung im Kindesalter. Hamburg: Verlag Dr. Kovac (Schriftenreihe Bildung für nachhaltige Entwicklung, (Hg.) Schrenk, Marcus; Seybold, Hansjörg, 2). Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25466/pdf/Gebauer_2007_Kind_und_Naturerfahrung.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.
- Gebhard, Ulrich (2001): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Zugl.: Hannover, Univ., Habil.-Schr., 1992. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Geißler, Gert (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2., aktual. und erw. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2010): Bildungsungleichheit - eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In: Heiner Barz (Hg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 155–165.
- Giesecke, Hermann (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München: Juventa Verlag (Juventa-Paperback).
- Giesecke, Hermann (1990): Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giesinger, Johannes (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 362–381. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53. DOI: 10.25656/01:4402.
- Glaser, Uli (2012): Mythos Kultur für Alle? Kulturelle Teilhabe als unerfülltes Programm: Nürnberger Arbeitspapiere zu sozialer Teilhabe, bürgerschaftlichem Engagement und „Good Governance“. Hg. v. Reiner Prölß und Uli Glaser. Referat für Jugend, Familie und Soziales der Stadt Nürnberg. Nürnberg (3). Online verfügbar unter https://www.nuernberg.de/imperia/md/sozialreferat/dokumente/sonstige_downloads/3_mythoskulturelleteilhabe.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.
- Glaser, Uli (2014): Mythos Kultur für Alle? Kulturelle Teilhabe als unerfülltes Programm. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/mythos-kultur-alle-kulturelle-teilhabe-unerfuelltes-programm>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Seifried, Jürgen (Hg.) (2008): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster, München: Waxmann.
- Goeudevert, Daniel (2001): Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung. 1. Aufl. München: Econ.
- Gomolla, Mechtild (2009): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.): Schule in der Ein-

wanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 97–109.

Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Ulrike Hormel und Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–93.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gottschall, Karin; Hagemann, Karen (2002): Die Halbtagschule in Deutschland: Ein Sonderfall in Europa? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 41, S. 12–22.

Grigat, Maja (o. J.): Erziehungsberatung an Grundschulen – Erfahrungsbericht einer Psychologin. Online verfügbar unter [Erfahrungsbericht_EB_an_GS-2-1.pdf](#), zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Grondin, Jean (2000): Einführung zu Gadamer. Tübingen: Mohr Siebeck (UTB für Wissenschaft, 2139: Philosophie).

Grübler, Raphael (2022): Bildung und die Frage nach Gerechtigkeit. Eine gerechtigkeitstheoretische Analyse zentraler Bildungsziele als Erweiterung einer auf Chancengleichheit fokussierten Debatte. Dissertation (Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Band 41).

Grundmann, Matthias (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB, 2783: Soziologie).

Grundschule an der Gustl-Bayrhammer-Str. 21 (Hg.): Unsere Schule. Online verfügbar unter <https://www.gs-gustl.de>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Grundschule Ravensburger Ring 37 (Hg.): Grundschule Ravensburger Ring. Projekt „Gesunde Schule“. Online verfügbar unter <https://gs-rari.edu-page.org/a/projekt-gesunde-schule>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Gudjons, Herbert; Traub, Silke (2016): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 12., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB, 3092).

Gürtler, Detlef (2008): Kommentar. In unserem Schulsystem kehrt die Elite ein. In: *Die Welt*, 16.05.2008. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article6072064/Im-unserem-Schulsystem-kehrt-die-Elite-ein.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Hans Böckler Stiftung (Hg.) (2025): Bei Kita oder Ganztagschule: 59% der erwerbstätigen Eltern mit Schließungen oder verkürzten Betreuungszeiten konfrontiert. Online verfügbar unter <https://www.boeckler.de/de/pressemitteilungen-2675-erwerbstaetige-eltern-mit-schliessungen-oder-verkuerzten-betreuungszeiten-konfrontiert-66537.htm>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Hauck-Thum, Uta; Kirch, Michael (2020): Studie zur aktuellen Umsetzung des Münchner Lernhauskonzepts an vier Grundschulen in München. Online verfügbar unter http://www.digitalitaet.com/uploads/6/5/1/5/65157743/lernhausstudie_hauck-thum_kirch.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Heimbach-Steins, Marianne (1997): Das Stichwort: Zeichen der Zeit. In: *Bibel und Liturgie* 70, S. 297–298.

Heimbach-Steins, Marianne (1999): Beteiligungsgerechtigkeit: sozioethische Anmerkungen zu einer aktuellen Diskussion. In: *Stimmen der Zeit: katholische Monatschrift für das Geistesleben der Gegenwart; StdZ* 217, S. 147–160.

Heimbach-Steins, Marianne (2007): Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um die Menschenrechte auf Bildung in Deutschland. In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip und Axel Bernd Kunze (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen - Reflexionen - Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 1), S. 9–47.

Heimbach-Steins, Marianne (2009): Einführung: Bildungsgerechtigkeit - die soziale Frage der Gegenwart. Eine Skizze. In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip und Axel Bernd Kunze (Hg.): Bildungsgerechtigkeit - Interdisziplinäre Perspektiven. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag (Forum Bildungsethik, v.8), S. 13–25.

Heimbach-Steins, Marianne; Kruip, Gerhard; Kunze, Axel Bernd (Hg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen - Reflexionen - Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 1).

Heimbach-Steins, Marianne; Kruip, Gerhard; Kunze, Axel Bernd (Hg.) (2009): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs; [Tagung „Menschenrecht auf Bildung: Maßstab für die Bildungspolitik in Deutschland?“ vom November 2008]. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 6).

Heimbach-Steins, Marianne (Hg.) (2016): Begrenzt verantwortlich?: Sozialethische Positionen in der Flüchtlingskrise. Hg. v. Marianne Heimbach-Steins. Freiburg, Basel, Wien: Herder (Theologie kontrovers).

Herbold, Astrid: Es herrscht breiter politischer Konsens, dass Kinderarmut bekämpft werden muss. Ein Gespräch mit Petra Mackrot. In: *DJI Impluse* 2022 (1), S. 16–19.

Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut; Cloer, Ernst (Hg.) (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4., überarb. und aktual. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl.

Höfer, Renate (1997a): Sucht beginnt im Kleinen. Ein Modellprojekt zur Suchtprävention in Kinderkrippen: Materialien und Aufsätze.

Höfer, Renate (1997b): Sucht beginnt im Kleinen. Tabellenband zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts.

Höfer, Renate; Berchtold, Angelika (1997): Sucht beginnt im Kleinen. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts. München: Landeshauptstadt München.

Höffe, Otfried (2006a): Einführung in Rawls' Theorie der Gerechtigkeit. In: Otfried Höffe (Hg.): John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit. 2., bearb. Aufl. Berlin: Akad.-Verl. (Klassiker auslegen, 15), S. 3–26.

Höffe, Otfried (Hg.) (2006b): John Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit. 2., bearb. Aufl. Berlin: Akad.-Verl. (Klassiker auslegen, 15).

Höffe, Otfried (2008): John Rawls (1921-2002). In: Otfried Höffe (Hg.): Klassiker der Philosophie. Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1793), S. 338–349.

Höffe, Otfried (2015): Einführung. In: Otfried Höffe (Hg.): John Rawls: Politischer Liberalismus. Berlin, München: de Gruyter (Klassiker auslegen, 49), S. 1–27.

Höffe, Otfried (2021): Gerechtigkeit denken. John Rawls' epochale politische Philosophie. 2., erw. Ausgabe. Freiburg, München: Verlag Karl Alber.

Holtappels, Heinz Günter (2003): Ganztagschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform. In: Stefan Appel und Christina Allemann-Ghionda (Hg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004. Neue Chancen für die Bildung. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.

Holz, Gerda; Laubstein, Claudia; Sthamer, Evelyn (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland. 15 Jahre AWO-ISS-Studie. Hg. v. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. Frankfurt a.M.

Honisch, Christoph (2014): Jugendarbeit und Ganztagschule. Empirisch-theoretische Erkenntnisse zu einem Spannungsverhältnis. Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 2014 u.d.T.: Honisch, Christoph: Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zur Ganztagschule. Berlin: Lit (Jugendsoziologie, 9).

Hopf, Wulf (2010): Freiheit - Leistung - Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim: Juventa-Verlag (Grundlagentexte Pädagogik).

Hopf, Wulf (2012): Selektion im Bildungssystem. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 60 (4), S. 478–489.

Horn, Marion (2021): Eine sehr schmerzliche finanzielle Lücke wird bei Familien bleiben. Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e.V. und DJI. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/themen/familie/christina-boll-im-interview.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl., [Nachdr.]. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Hradil, Stefan (2006): Was prägt das Krankheitsrisiko: Schicht, Lage, Lebensstil? In: Matthias Richter (Hg.): Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–52.

- Hradil, Stefan (Hg.) (2012): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, 1260).
- Huber, Stephan Gerhard (Hg.) (2014): Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System. Köln: Carl Link (Praxishilfen Schule).
- Humboldt, Wilhelm von (1957): Wilhelm von Humboldt. Auswahl und Einleitung: Heinrich Weinstock. Hamburg-Wandsbek: Fischer-Bücherei.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan [IX 1809]. In: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.): Werke in 5 Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, IV. 1. Aufl. V. Darmstadt: Wiss. Buchges (IV), S. 168–195.
- Humboldt, Wilhelm von (2002a): Idee zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu berstimmen [1792]. In: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.): Werke in 5 Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, I. 4., korrigierte und mit einem neuen Nachwort versehene Aufl. V. Darmstadt: Wiss. Buchges, S. 56–233.
- Humboldt, Wilhelm von (2002b): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Andreas Flitner und Klaus Giel (Hg.): Werke in 5 Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, I. 4., korrigierte und mit einem neuen Nachwort versehene Aufl. V. Darmstadt: Wiss. Buchges, S. 234–240.
- Hurrelmann, Klaus (1978): Erziehungssystem und Gesellschaft. 11. - 14. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo-Studium Sozialwissenschaft, 70).
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Studium Kultur und Gesellschaft).
- Iben, Gerd (1989): Zur Definition von Armut. Bestimmungsgrößen von Armut - „Kultur der Armut“. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege* 136 (11/12), S. 276–279.
- Iben, Gerd (1992): Armut und Wohnungsnot in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 1992, Band: 49, S. 19–29.
- Icking, Maria (2021): Schulbezogene Angebote in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Mehr als die Beteiligung am Ganzttag. In: *Zeitschrift für die Jugendarbeit deutsche jugend* 69. (8), 299-308.
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (Hg.) (2022): Armut. Langzeitstudie zur Lebenssituation und Lebenslage von (armen) Kindern. Online verfügbar unter <https://www.iss-ffm.de/themen/alter/projekte-1/langzeitstudie-zur-lebenssituation-und-lebenslage-arter-kinder>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.
- Janßen, Christian; Grosse Frie, Kirstin; Ommen, Oliver (2006): Der Einfluss von sozialer Ungleichheit auf die medizinische und gesundheitsbezogene Versorgung in Deutschland. In: Matthias Richter (Hg.): *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–155.

Jehne, Martin; Müller, Winfried; Fäßler, Peter E. (Hg.) (2009): Ungleichheiten. 47. Deutscher Historikertag in Dresden 2008; Berichtsband. Unter Mitarbeit von Uwe Balder, Christiane Vejmelka und Nick Wagner. Deutscher Historikertag; Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Jonkmann, Kathrin; Maaz, Kai; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2010): Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells. In: Kai Maaz und Yvonne Anders (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Bildung Ideen zünden!, 34), S. 253–282.

Jordan, Erwin; Maykus, Stephan; Stuckstätte, Eva C. (Hg.) (2015): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik).

Kainzbauer, Stefanie (2011): Caritative Befähigungspraxis. Herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung und der christlich-ethische Anspruch auf gelingendes Leben. Zugl.: Passau, Univ., Diss., 2010. Berlin, Münster: Lit (Diakonik, 9).

Kauertz, Alexander; Molitor, Heike; Saffran, Andrea; Schubert, Susanne; Singer-Brodowski, Mandy; Ulber, Daniela; Verch, Johannes (Hg.) (2019): Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Stiftung Haus der Kleinen Forscher; Verlag Barbara Budrich. Opladen: Verlag Barbara Budrich (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12).

Kelb, Viola (2013/2012): Kulturelle Bildung und Schule. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-schule>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Kerschensteiner, Georg (1961): Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 8. unveränderte Aufl.: R. Oldenburg, München; B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Kirchenamt der EKD (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kittel, Claudia (2020): Drei Jahrzehnte UN-Kinderrechtskonvention. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/309085/drei-jahrzehnte-un-kinderrechtskonvention/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Klafki, Wolfgang; Hrsg./Bearb.: Braun, Karl-Heinz; Stübiger, Frauke; Stübiger, Heinz (2021): Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer VS (Neuere Geschichte der Pädagogik).

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Bundesministerium für Bildung und Forschung: BMBF: Bonn, Berlin.

Koalitionsvertrag (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. 19. Legislaturperiode. Berlin. Online verfügbar unter https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2018-2021_Bund_final.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Koerrenz, Ralf; Kenkies, Karsten; Kauhaus, Hanna; Schwarzkopf, Matthias (Hg.) (2017): Geschichte der Pädagogik. Uni-Taschenbücher GmbH. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Erziehungswissenschaft Bildungswissenschaft, 4524).

Köhler, Horst (2008): Eröffnungsansprache von Bundespräsident Horst Köhler zum 47. Deutschen Historikertag, 30.09.2008. Online verfügbar unter https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2008/09/20080930_Rede.html, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Kolip, Petra (2017): Bericht zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in der Landeshauptstadt München. Online verfügbar unter [Bericht_KiJu_Stand_Aug_2017-11.pdf](#), zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai (Hg.) (2019): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Uni-Taschenbücher GmbH. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB, 4785). Online verfügbar unter <https://www.elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838547855>.

Kommunale Unfallversicherung Bayern Bayerische Landesunfallkasse (KUVB) (Hg.) (Stand: 2023): Kindertageseinrichtungen. Sicherheit organisieren. Online verfügbar unter <https://kuvb.de//de/praevention/betriebe-und-einrichtungen/kindertageseinrichtungen/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Krappmann, Lothar (2022): Kinderrechte, Schule, Demokratie. In: Manfred L. Pirner, Michaela Gläser-Zikuda und Michael Krennerich (Hg.): Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. Frankfurt: Wochenschau (Wochenschau Wissenschaft), S. 31–45.

Krause, Laura; Seeling, Stefanie; Prütz, Franziska; Wager, Julia (2022): Zahnschmerzen, Zahnputzhäufigkeit und zahnärztliche Kontrolluntersuchungen bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen. DOI: 10.25646/9566.

Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. *Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Otto Schwartz.

Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3., überarb. und erw. Aufl. Frankfurt/Main: Campus Verlag (Theorie und Gesellschaft, 25).

Krüger, Rolf; Zimmermann, Gerhard (2009): Strukturen, Leistungen und andere Aufgaben der Jugendhilfe. In: Angelika Henschel (Hg.): Jugendhilfe und Schule.

Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–151.

Krüger-Pongratz, Marianne (2009): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 56–82.

Kruip, Gerhard (2011): Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In: Marianne Heimbach-Steins und Gerhard Kruip (Hg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 9), S. 11–33.

Kultusministerkonferenz, KMK (Hg.): Kinderschutz in der Schule. Leitfaden zur Entwicklung und praktischen Umsetzung von Schutzkonzepten und Maßnahmen gegen sexuelle Gewalt an Schulen. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Broschuere_Leitfaden_KMK-16-03-2023.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Kultusministerkonferenz, KMK (09.12.1960): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe), vom 23.03.1966. Fundstelle: Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. In: Informationsschrift des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_19-Uebergang_Grundschule-SI-Orientierungsstufe.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Kultusministerkonferenz, KMK (Hg.) (Stand: 2023): Richtlinie zur Sicherheit im Unterricht (RiSU), Empfehlung der Kultusministerkonferenz. Sicherheit und Gesundheitsschutz im Unterricht. Beschluss der KMK vom 09.09.1994 i. d. F. vom 21. 09. 2023. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_09_09-Sicherheit-im-Unterricht.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Kunze, Axel Bernd (2007): Unverzichtbar für die Subjektwerdung des Menschen. In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip und Axel Bernd Kunze (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen - Reflexionen - Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 1), S. 177–197.

Kunze, Axel Bernd (2008a): Das Menschenrecht auf Bildung. In: Hans Jürgen Münk (Hg.): Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 4), S. 49–72.

Kunze, Axel Bernd (2008b): Wann ist Bildungsgerechtigkeit verletzt. In: Martin Dabrowski und Judith Wolf (Hg.): Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit. Paderborn: Schöningh (Sozialethik konkret), S. 87–96.

Kunze, Axel Bernd (2009): Bildung als Freiheitsrecht - Zum Zusammenspiel von freier Persönlichkeitsentfaltung, Sicherung realer Freiheit und pädagogischer Wahlfreiheit. In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip und Axel Bernd Kunze (Hg.): Bildungsgerechtigkeit - Interdisziplinäre Perspektiven. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag (Forum Bildungsethik, v.8), S. 143–164.

Kunze, Axel Bernd (2013): Das Recht auf Bildung. Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung. Münster: Waxmann (Ethik im Unterricht, 12).

Ladenthin, Volker (2009): Ist Bildung notwendig? In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip und Axel Bernd Kunze (Hg.): Bildung, Politik und Menschenrecht. Ein ethischer Diskurs; [Tagung „Menschenrecht auf Bildung: Maßstab für die Bildungspolitik in Deutschland?“ vom November 2008]. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 6), S. 69–80.

Lampert, Thomas; Hoebel, Jens; Kroll, Lars Eric (2019): Soziale Unterschiede in der Mortalität und Lebenserwartung in Deutschland. Aktuelle Situation und Trends. Unter Mitarbeit von Robert Koch-Institut.

Landeshauptstadt München (21.03.2017): Satzung über den Besuch der Tagesheime der Landeshauptstadt München (Tagesheimsatzung). Online verfügbar unter <https://stadt.muenchen.de/rathaus/stadtrecht/vorschrift/587/version2/0.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München (Hg.) (2024a): Statistiken zu Bildung und Sport. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Sportangebote: Die Münchner Bildungs- und Sportlandschaft in Zahlen und Fakten (Stand: September 2022). Online verfügbar unter <https://stadt.muenchen.de/infos/zahlen-fakten-bildung-sport.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München (Hg.) (2024b): Tagesheim. Online verfügbar unter https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Referat-fuer-Bildung-und-Sport/Schule/Ganztag/ganztag_grundschulen.html#tagesheim_2, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München (Hg.) (2024c): Informationen zur Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung. Online verfügbar unter <https://stadt.muenchen.de/infos/gesundheitsuntersuchung-zur-einschulung.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München (Hg.) (2025): Ganztagsangebote an Grundschulen. Online verfügbar unter <https://stadt.muenchen.de/infos/ganztag-betreuung-grundschule.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Sozialreferat (Hg.) (2022): Münchner Armutsbericht 2022.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hg.) (o. J.): Pädagogische Rahmenkonzeption für die Kooperative Ganztagsbildung (Anlage 1). Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/sitzungsvorlage/detail/6651983>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2018a): Kooperative Ganztagsbildung; Umsetzung eines Modellprojektes im Grundschulbereich. Herausforderung Ganztagsbildung. Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/dokument/v/4921765>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2018b): Kooperative Ganztagsbildung - Umsetzung des Stadtratsbeschlusses vom 25.04.2018 Personalbedarf im Referat für Bildung und Sport für die Projektleitung und Prozessbegleitung. Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/dokument/v/5137002>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hg.) (2019a): Kooperative Ganztagsbildung, Handlungssicherheit für den Ganztagskooperationspartner. München. Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/sitzungsvorlage/detail/5331895>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hg.) (2019b): Weiterentwicklung der Kooperativen Ganztagsbildung. Befristete Übergangsfinanzierung für Mittagsbetreuungen im Modell der Kooperativen Ganztagsbildung, Einheitlicher Essenspreis für die Mittagsverpflegung - Mehrkostenausgleich, Finanzierung der Weiterqualifizierungsmaßnahmen für das Personal von Mittagsbetreuungen zur „Ergänzungskraft für Schulkindbetreuung“, Hausaufgabenbetreuung durch Hausaufgabenhilfe/Projekt Help&Learn/Help&Learn Plus – Ausweitung auf die Standorte der Kooperativen Ganztagsbildung, Stellenplanmäßiger Zielanstellungsschlüssel für Einrichtungen der Kooperativen Ganztagsbildung in städtischer sowie freigemeinnütziger oder sonstiger Trägerschaft - anererkennungsfähige Ausgaben im Rahmen des Defizitvertrags, Übergangsfinanzierung für Mittagsbetreuungen im Modell der Kooperativen Ganztagsbildung. Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/dokument/v/5617935>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2019c): Trägerschaftsverfahren für freigemeinnützige und sonstige Träger als Ganztagskooperationspartnerinnen und Ganztagskooperationspartner im Rahmen der Kooperativen Ganztagsbildung an Münchner Grundschulstandorten. Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/dokument/v/5714330>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hg.) (2021a): Kooperative Ganztagsbildung gestalten – Innovative Einrichtung für ein neues Modell in der Grundschule (Anlage 2). Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/sitzungsvorlage/detail/6651983>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2021b): Wissenschaftliche Begleitung - Kooperative Ganztagsbildung. Geplante Beauftragung des Deutschen Jugendinstituts. Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/dokument/v/5770920>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hg.) (2022a): Die Kooperative Ganztagsbildung (KoGa). Das neue Ganztagsmodell für Grund-

schulkindern. Flyer. München. Online verfügbar unter https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:f0dcf70c-2035-48aa-bde1-2ecbd7274c98/flyer_kooperative_ganztagsbildung.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hg.) (2022b): Münchner Bildungsbericht 2022. 650. Aufl. Online verfügbar unter <https://www.pi-muenchen.de/wp-content/uploads/2023/03/Muenchner-Bildungsbericht-2022.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (Hg.) (2024): Verhaltenskodex. Für Leitungen und Mitarbeiter*innen von Kindertageseinrichtungen zur Sicherung des Schutzauftrages.

Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport; Presse und Kommunikation (Hg.) (2021): Kooperative Ganztagsbildung gestalten. Innovative Einrichtung für ein neues Modell in der Grundschule. München. Online verfügbar unter <https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:e80a377e-88e5-4f10-bac3-119fe2d8064a/ganztags-und-nachmittagsangebote-grundschule.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Referat für Gesundheit und Umwelt (2018): Radon. BA Antrag-Nr. 14-20 / B 04938 des Bezirksausschusses des Stadtbezirkes 22 – Aubing-Lochhausen-Langwied vom 16.05.2018. Brief. Unter Mitarbeit von An den Vorsitzenden des Bezirksausschusses 22. München. Online verfügbar unter <https://risi.muenchen.de/risi/dokument/v/5171256>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stadtjugendamt (Hg.) (o. J.): Informationen zur Gesundheitsuntersuchung zur Einschulung. Online verfügbar unter https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:8d8ae3a8-9c01-4b19-a16e-527c3e955a11/04-Elternbrief_Info_Schuleingangsuntersuchungen_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Landeshauptstadt München. Referat für Gesundheit und Umwelt (2010): Gesundheitszustand von Kindern in München: Soziale und räumliche Unterschiede. Gesundheitsberichterstattung der Landeshauptstadt München. Online verfügbar unter https://stadt.muenchen.de/dam/jcr:235de3b2-14be-4dac-93d8-73c5f3fb29c3/Ges_Kind_2010.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

LehrplanPLUS Grundschule in Bayern (2017). 4. Aufl. München: Verlag J. Maiss. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF): StEG. Online verfügbar unter <https://steg.dipf.de/de/ueber-steg/steg>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Leitfaden zur Sicherung des Schutzauftrags in Kindertageseinrichtungen (2021): Schwerpunkt: Prävention Kita-interner Gefährdungen. Hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Familien, Arbeit und Soziales. Online verfügbar unter https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/kinderbetreuung/stmas_leitfaden-schutzauftrag-kitas_a4_bf_kws.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Lenzen, Dieter; Blossfeld, Hans-Peter (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Jahresgutachten, 2007). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90341-5>.

Lewis, Oscar (1963): Die Kinder von Sanches. Selbstporträt einer mexikanischen Familie. Übertragung aus dem Amerikanischen: Margarete Bormann. 1. Aufl. Düsseldorf und Wien: Econ-Verlag GmbH.

Linde, Janna (2007): Kinder auf dem Abstellgleis. Wie ausländische Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem systematisch benachteiligt werden. 1. Aufl. Marburg: Tectum-Verlag.

Lindner, Matthias (2019): Leitideen räumlich und zeitlich entgrenzter Bildung. Der Diskurs der Akteure der Bildungslandschaften. Erlangen/Nürnberg.

Loesch, Achim von (1994): Das Individual- und das Solidarprinzip als Pfeiler der Sozialen Marktwirtschaft. In: Standortbestimmung öffentlicher Unternehmen in der sozialen Marktwirtschaft. Gedenkschrift für Theo Thieme. Unter Mitarbeit von Theo Thieme. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges (Schriftenreihe der Gesellschaft für öffentliche Wirtschaft, 35), S. 35–51.

Loos, Fritz; Schreiber, Hans-Ludwig; Welzel, Hans (1974): Gerechtigkeit. In: Joachim Ritter (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Völlig neubearb. Ausg. von Rudolf Eisler; Lizenzausgabe. Basel, Stuttgart: Schwabe & Co Verlag (Band 3: G-H), Sp. 329 - 338.

Lüders, Christian (2020): Mehr als Kooperation? – Ganztagsförderung als hybrides Praxisfeld. In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins* 100 (3), S. 123–126.

Lüke, Stephan (2013): Zweiter Münchner Ganztagsbildungskongress. Interview. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Frühe und allgemeine Bildung. Online verfügbar unter <https://www.ganztags-schulen.org/de/kooperationen/lokale-bildungslandschaften/zweiter-muenchner-ganztagsbildungskongress.html>.

Maaz, Kai (2020): Ursachen von Bildungsungleichheiten. Wie kommen die Bildungsvorteile von Kindern aus begünstigten sozialen Verhältnissen zustande? Die wichtigsten Ursachen und Erklärungsansätze. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322528/ursachen-von-bildungsungleichheiten/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Maaz, Kai; Jungkamp, Burkhard; Pfafferott, Martin; Stichler, Marion (2021): Lehren aus der Pandemie: Gleiche Chancen für alle Kinder und Jugendlichen sichern. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.

Maaz, Kai; Neumann, Marko; Baumert, Jürgen (Hg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Sonderheft 24. Wiesbaden: Springer VS.

- Mandry, Christof (2007): Bildung und Gerechtigkeit. In: Jochen Berendes (Hg.): *Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften*. Paderborn: mentis, S. 215–251.
- Mandry, Christof (2009): Bildung als Menschenrecht und als soziales Grundrecht. Einige Schlaglichter auf die ethische Diskussion. In: Michael Durst und Hans J. Münk (Hg.): *Kirche, Theologie und Bildung*. Freiburg: Paulusverl. (Theologische Berichte, 32), S. 102–148.
- Marx, Karl (1928): Die Revolution von 1848 und das Proletariat. Rede bei der Feier des vierjährigen Bestehens des „People’s Paper“. In: David Rjazanov (Hg.): *Karl Marx als Denker, Mensch und Revolutionär. Werke des Marxismus - Leninismus*, Bd. 4. 1. Aufl. Wien, Berlin: Verlag für Literatur und Politik (Marxistische Bibliothek. Werke des Marxismus - Leninismus, 4), S. 41–43.
- Maywald, Jörg (2022): Kinderrechte in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich 30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention. In: Manfred L. Pirner, Michaela Gläser-Zikuda und Michael Krennerich (Hg.): *Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule*. Frankfurt: Wochenschau (Wochenschau Wissenschaft), S. 15–30.
- Meinhardt, Rolf (2009): Einwanderung nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik - eine Synopse. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 24–55.
- Meißner, Annekatri (Hg.) (2017): *Kooperative Bildungsverantwortung als Weg aus der Armut*. Unter Mitarbeit von Christian Thies und Christopher Stehr. Wiesbaden: Springer VS.
- Mensink, Gert B. M.; Haftenberger, Marjolein; Lage Barbosa, Clarissa; Brettschneider, Anna-Kristin; Lehmann, Franziska; Frank, Melanie et al. (2021): *EsKiMo II - Die Ernährungsstudie als KiGGS-Modul*. Unter Mitarbeit von Robert Koch-Institut.
- Meulemann, Heiner (1998): Soziale Ungleichheiten durch Bildung - Fortbestand und Wiederentdeckung. (Sammelbesprechung). In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 1998 (18), S. 82–86.
- Meyer-Hesemann, Wolfgang (2010): Längeres gemeinsames Lernen. Ein bildungspolitischer und pädagogischer Auftrag. In: *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* 21 (9), S. 237–240.
- Mini München. *Die Spielstadt für Kinder und Jugendliche* (2024). Online verfügbar unter <http://www.mini-muenchen.info/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.
- Mügge, Cornelia (2014): *Menschenrechte, Geschlecht, Religion. Das Problem der Universalität und der Fähigkeitenansatz von Martha Nussbaum*. Dissertation (Edition Moderne Postmoderne).
- Müller, Jörn; Lelgemann, Reinhard (Hg.) (2018): *Menschliche Fähigkeiten und komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit Martha Nussbaum*. Unter Mitarbeit von Fabio Blaha. Darmstadt: wbg Academic.

Muth, Heinrich (1961): Jugendpflege und Politik. Zur Jugend- und Innenpolitik des Kaiserreichs. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (10), Artikel GWU, Bd. 12.1961, S. 597–619.

Nathschläger, Johannes (2014): Martha Nussbaum und das gute Leben. Der „Capabilities Approach“ auf dem Prüfstand. Marburg: Tectum-Verlag.

Nationale Armutskonferenz (Hg.) (2017): Armutsrisiko Geschlecht. Armutslagen von Frauen in Deutschland. Online verfügbar unter https://www.nationale-armutskonferenz.de/wp-content/uploads/2017/10/NAK_Armutsrisiko-Geschlecht.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Neboissa, Marianne (1992): Ellen Amman, geb. Sundström 1870 - 1932. Dokumentation und Interpretation eines diakonischen Frauenlebens. St. Ottilien: EOS Verlag.

Neuhoff, Katja (2009): Bildung als Voraussetzung für eine Kultur der Verständigung. In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip und Axel Bernd Kunze (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit - Interdisziplinäre Perspektiven*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag (Forum Bildungsethik, v.8), S. 117–141.

Neuhoff, Katja (2015): *Bildung als Menschenrecht*. Dissertation. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 12).

Neumann, Marko; Becker, Michael; Maaz, Kai (2014): Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 167–203.

Neumann, Marko; Maaz, Kai; Becker, Michael (2013): Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem. Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61 (3), S. 274–292.

Nida-Rümelin, Julian (1996): Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In: Julian Nida-Rümelin (Hg.): *Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung; Ein Handbuch*. Stuttgart: Kröner, S. 3–85.

Nikolai, Rita (2017): *Sozialstaat und Bildung. Sozialstaat oder Suppenküche. Zur Zukunft der sozialen Sicherheit*. Vortrag in der Akademie für Politische Bildung. Tutzing, 24.06.2017.

Nussbaum, Martha (1998): Wer nachdenkt, muss auch nützlich sein. In: Dagmar Borchers, Olaf Brill und Uwe Czaniera (Hg.): *Einladung zum Denken. Ein kleiner Streifzug durch die analytische Philosophie*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 73–79.

Nussbaum, Martha C. (2018): Die Fähigkeit von Menschen mit geistigen Behinderungen. In: Jörn Müller und Reinhard Lelgemann (Hg.): *Menschliche Fähigkeiten und komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit Martha Nussbaum*. Unter Mitarbeit von Fabio Blaha. Darmstadt: wbg Academic, S. 35–67.

Nussbaum, Martha Craven (2010): *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

- Nussbaum, Martha Craven (2014): *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Deutsche Erstausgabe, 8. Aufl. Hg. v. Herlinde Pauer-Studer. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gender studies, 1739 = N.F., 739).
- Nussbaum, Martha Craven (2015): *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität*. Deutsche Erstausgabe. Freiburg, München: Verlag Karl Alber (Kosmopolis, Band 3).
- Nussbaum, Martha Craven (2016): *Politische Emotionen. Warum Liebe für Gerechtigkeit wichtig ist*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Nußberger, Angelika (2021): *Die Menschenrechte. Geschichte, Philosophie, Konflikte*. Originalausgabe. München: C.H. Beck (C.H. Beck Wissen, 2930).
- Oelkers, Jürgen (2008): *Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion*. In: Hans Jürgen Münk (Hg.): *Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Forum Bildungsethik, 4), S. 23–48.
- Oelkers, Nina; Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2010): *Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung*. In: Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (Hg.): *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–89.
- Oelkers, Nina; Schröder, Mark (2008): *Kindeswohl und Kindeswille. Zum Wohlergehen von Kindern aus der Perspektive des Capability Approach*. In: Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (Hg.): *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–161.
- Oevermann, Ulrich (1972): *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 519).
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hg.) (2008a): *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2008b): *Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft*. In: Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (Hg.): *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–13.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2019): *Capability Approach*. IV. Pädagogisch. Staatslexikon online (Staatslexikon). Online verfügbar unter https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Capability_Approach, zuletzt geprüft am 08.02.2026.
- Palentien, Christian (2005): *Aufwachsen in Armut - Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 154–169.

Parentien, Christian (2007): Die Ganztagschule – als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In: Marius Haring, Christian Parentien und Carsten Rohlf (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 279–290.

Parentien, Christian; Wachs, Sebastian (2014): Armut und Bildung. Empirische Befunde und schulpädagogische Perspektiven. In: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1 -23. DOI: 10.3262/EEO20140328. Zusammenfassung freizugänglich unter: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/15036-armut-und-bildung-empirische-befunde-und-schulpaedagogische-perspektiven.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=12-erziehungs-und-bildungssoziologie&cHash=7e0421ccbfaef6155c76a94bfd39f040, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Panter, Ulrich (1965): Staat und Jugend. Weinheim: Julius Beltz.

Paulitz, Harald (2020): Von der Armenfürsorge zur modernen Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe* 15 (2), S. 54–59.

Paulus, Peter; Schumacher, Lutz; Sieland, Bernhard (2014): Evaluationsbericht „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“. Eine Initiative der DAK-Gesundheit – Januar 2014. Leuphana Universität Lüneburg. Lüneburg.

Petillon, Hanns; Flor, Doris (1997): Empirische Studien zum Modellversuch „Lern- und Spielschule“. In: *Unterrichtswissenschaft* 25 (4), S. 331–349, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.

PISA 2022. - [pisa-2022-nationaler-bericht-berichtsband.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/pisa-2022-nationaler-bericht-berichtsband.pdf). Online verfügbar unter https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/pisa-2022-nationaler-bericht-berichtsband.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Plünnecke, Axel: Dem Armutsrisiko entgegenwirken. Die Pandemie trifft Familien mit niedrigem Einkommen oder geringem Bildungsstatus besonders schwer. Welche Unterstützung armutsgefährdete Eltern und Kinder in Deutschland benötigen. In: *DJI Impluse* 2022 (1), S. 25–28. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/ungleiche-elternschaft.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Prenzel, Manfred (Hg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - was wissen und können Jugendliche? Deutsches PISA-Konsortium. Münster, München: Waxmann.

Prenzel, Manfred (Hg.) (2007a): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Deutsches PISA-Konsortium. Münster: Waxmann.

Prenzel, Manfred (2007b): PISA 2006: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Manfred Prenzel (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 13–30.

Prenzel, Manfred; Schöps, Katrin; Rönnebeck, Silke; Senkbeil, Martin; Walter, Oliver; Carstensen, Claus H.; Hammann, Marcus (2007): Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich. In: Manfred Prenzel (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S. 63–106.

Preußische Staatsregierung (18.01.1911): Erlass des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 18. Januar 1911 betreffend Jugendpflege, S. 1–16.

Quante, Michael (2008): Karl Marx (1818- 1883). In: Otfried Höffe (Hg.): Klassiker der Philosophie. Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1793), 129-142.

Quenzel, Gudrun (Hg.) (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rahnfeld, Claudia (2019): „Auf der Suche nach einer besseren Welt“. Was wir in gesellschaftlichen Krisen von Karl Popper lernen können. In: Claudia Rahnfeld (Hg.): Theologie und Soziale Arbeit im Gespräch. Eine Gesellschaft – viele Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS, 59-80.

Rätz, Regina; Schröer, Wolfgang; Wolff, Mechthild (2009): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verlag (Studienmodule soziale Arbeit).

Rauschenbach, Thomas (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis - Essay. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung (Aus Politik und Zeitgeschichte). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/a-puz/29157/plaedoyer-fuer-ein-neues-bildungsverstaendnis-essay/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (4), S. 439–453.

Rauschenbach, Thomas (2013): Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Rauschenbach, Thomas (2016): Das Mysterium Ganztage. Auch Jahre nach dem Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« (2003 bis 2009) bewegen sich Ganztage Schulen immer noch zwischen einem unübersehbaren Ausbauerfolg und einer weitgehenden Plan- und Ziellosigkeit. Zehn Thesen. In: *DJI Impluse* (113), S. 4–6.

Rauschenbach, Thomas; Mühlmann, Thomas; Meiner-Teubner, Christiane; Fendrich, Sandra (Hg.) (2024): Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kenn-

zahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Ravens-Sieberer, Ulrike; Kaman, Anne; Otto, Christiane; Adedeji, Adekunle; Napp, Ann-Kathrin; Becker, Marcia et al. (2024): Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. Springer (Bundesgesundheitsbl 2021, 12). Online verfügbar unter <https://link.springer.com/article/10.1007/s00103-021-03291-3#Sec6>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rawls, John (2006): Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft, 1804).

Rawls, John (2017): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 20. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 271).

Reble, Albert (1980): Geschichte der Pädagogik. 13. Aufl. Stuttgart: Klett.

Richter, Ingo (2020): Die Rechte der Kinder und Jugendlichen in der deutschen Rechtsgeschichte. In: Ingo Richter, Lothar Krappmann und Friederike Wapler (Hg.): Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 15–36.

Richter, Ingo; Krappmann, Lothar; Wapler, Friederike (Hg.) (2020): Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Nomos Verlagsgesellschaft. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos.

Ricken, Norbert (2015): Was heißt „jemandem gerecht werden“? Zum Problem der Anerkennungsgerechtigkeit im Kontext von Bildungsgerechtigkeit. In: Veronika Manitus, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer und Wilfried Bos (Hg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster, New York: Waxmann, S. 131–149.

Riedl, Anna Maria; Kostka, Ulrike (2009): Nur wer sich einbringen kann, gehört dazu. Hg. v. Deutscher Caritasverband. Freiburg (neue caritas, 12). Online verfügbar unter <https://www.caritas.de/neue-caritas/heftarchiv/jahrgang2009/artikel2009/nur-wer-sich-einbringen-kann-gehört-daz>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Robert Koch-Institut (o. J.): EsKiMo II: Befragung zum Ernährungsverhalten. Online verfügbar unter https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/kiggs_2/Eskimo_2/eskimo_2_node.html, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Rodrigues, Zuleide Blanco: Bildung: Eine Studie, die auf dem UNESCO-Bericht über die vier Säulen des Wissens basiert. Online verfügbar unter <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/bildung-de/vier-saeulen>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Röh, Dieter (2017): Soziale Arbeit als Unterstützung einer daseinsmächtigen Lebensführung - Reflexionen über das gute und richtige Leben und deren Bedeutung für eine Handlungstheorie. In: Eric Mührel, Christian Niemeyer und Sven

- Werner (Hg.): *Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz?* 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 84–101.
- Rolff, Hans-Günter (1967): Sozialisation und Auslese durch die Schule. In: Carl-Ludwig Furck, Dietrich Goldschmidt und Ingeborg Röbbelen (Hg.): *Gesellschaft und Erziehung*, Teil VII. Heidelberg: Quelle & Meyer (Pädagogische Forschungen; Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien; 40).
- Rolff, Hans-Günter (1997): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Überarb. Neuausg. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Rollett, Wolfram; Holtappels, Heinz Günter; Bergmann, Katrin (2008): Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In: Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 899–909.
- Rommelpacher, Thomas (1989): Kultur-Subkultur-Kultur der Armut. Kritische Überprüfung einer Konzeption. In: Ingrid Breckner (Hg.): *Armut im Reichtum. Erscheinungsformen, Ursachen und Handlungsstrategien in ausgewählten Großstädten der Bundesrepublik*. Bochum: Germinal, S. 93–109.
- Rother, Pia (2019): *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierung pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting*. Dissertation. 1. Aufl. Weinheim, Basel (Studien zur ganztägigen Bildung).
- Rudolph-Albert, Franziska; Gschwind, Pippa; Kottmair, Agnes; Wildgruber, Andreas (2021): *Evaluation des Modellversuchs Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung. Zwischenbericht*. Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung und Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Sachße, Christoph; Tennstedt, Florian (1992): Der Wohlfahrtstaat im Nationalsozialismus. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* 43, S. 419–430.
- Sachße, Christoph; Tennstedt, Florian (1998): *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland*. 2., verb. und erw. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Sagebiel, Juliane Beate; Pankofer, Sabine (Hg.) (2015): *Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Salomon, Alice (1927): *Die Ausbildung zum sozialen Beruf*. Berlin: Heymanns Verlag.
- Salomon, Alice (1958): Die deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit im Gesamtaufbau des deutschen Bildungswesens. In: Hans Muthe-suis (Hg.): *Alice Salomon. Die Begründerin des sozialen Frauenberufs in Deutschland. Ihr Leben und ihr Werk*. Köln, Berlin: Carl Heymanns Verlag.
- Sauerwein, Markus; Vieluf, Svenja (2022): Globale Kompetenzen als Capabilities? Eine Betrachtung der PISA-Konzeption globaler Kompetenzen aus der Perspektive des Capability Approach. In: *ZEp: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 45, S. 25-32. DOI: 10.25656/01:25296.

- Sauerwein, Markus N.; Vieluf, Svenja (2021): Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit. In: *Die Deutsche Schule* 113 (1), S. 101–117. DOI: 10.25656/01:22078.
- Schaller, Frank (2019): Die Politik der Bildungsarmut. Schul- und Bildungspolitik in Deutschland seit PISA. Dissertation. Nomos Verlagsgesellschaft.
- Schaser, Angelika (2010): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Habil.-Schr., 1999. 2. Aufl. Köln: Böhlau (/L' homme / Schriften, 6).
- Schepers, Elisabeth (2000): Als der Bettel in Bayern abgeschafft werden sollte. Staatliche Armenfürsorge in Bayern im 16. und 17. Jahrhundert. Regensburg: Pustet (Studien zur Geschichte des Spital-, Wohlfahrts- und Gesundheitswesens, 3).
- Scheunpflug, Annette (2001): Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Otto Herz, Hansjörg Seybold und Gottfried Strobl (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–99.
- Scheunpflug, Annette (2004): Lernen als biologische Notwendigkeit. Schulkindheit aus der Sicht von naturwissenschaftlicher Anthropologie und evolutionärer Pädagogik. In: Ludwig Duncker, Annette Scheunpflug und Klaudia Schultheis (Hg.): *Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart: Kohlhammer (Pädagogik der Lebensalter, 3), S. 172–230.
- Scheunpflug, Annette (2009): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz (Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, 18).
- Schimke, Hans-Jürgen; Münder, Johannes (2015): Hoheitliche Aufgaben der Jugendhilfe. In: Erwin Jordan, Stephan Maykus und Eva C. Stuckstätte (Hg.): *Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen*. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik), S. 337–364.
- Schmidtke, Claudia; Geene, Raimund; Hölling, Heike; Lampert, Thomas (2021): Psychische Auffälligkeiten, psychosoziale Ressourcen und sozioökonomischer Status im Kindes- und Jugendalter – Eine Analyse mit Daten von KiGGS Welle 2. DOI: 10.25646/8864.
- Schmidtke, Hans-Peter (2009): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise. Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Rudolf Leiprecht und Anne Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag (Reihe Politik und Bildung, 38), S. 142–161.
- Schmidt-Thomé, Adelheid (2020): Ellen Ammann. Frauenbewegte Katholikin. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet (Kleine bayerische Biografien).
- Schneider, Ulrich (2024): Kinderarmut sinkt markant, Altersarmut auf dem Vormarsch. Expertise zu den Erstergebnissen des Mikrozensus zur Armutsentwicklung 2023. Hg. v. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.

V. Online verfügbar unter https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Fachinfos/doc/broschuere_armutsexpertise-2024-2.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Schönig, Werner (2009): Mangelnde Bildungsgerechtigkeit als politischer Skandal und soziales Problem - Politische Strukturen und Handlungsstrategien. In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruijff und Axel Bernd Kunze (Hg.): Bildungsgerechtigkeit - Interdisziplinäre Perspektiven. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag (Forum Bildungsethik, v.8), S. 39–51.

Schraut, Sylvia (2020): Soziale Frage, Sozialarbeit und Frauenbewegung (1800–1960). Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/care-arbeit-2020/317861/soziale-frage-sozialarbeit-und-frauenbewegung-1800-1960/#footnote-reference-8>, zuletzt aktualisiert am 30.10.2020, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Schulbau und Kita-Bau. Kitas, Schulen, Sportanlagen, Pavillons: Informationen zu den Neubauprojekten und Sanierungen im Rahmen der Schulbauoffensive. (o. J.). Online verfügbar unter <https://stadt.muenchen.de/rathaus/projekte/bau-projekte/schulbau-kitabau.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Seel, Norbert M.; Hanke, Ulrike (Hg.) (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Seidenstücker, Bernd (2015): Exkurs: Jugendhilfe in der DDR. In: Erwin Jordan, Stephan Maykus und Eva C. Stuckstätte (Hg.): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. 4., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Pädagogik), S. 77–80.

Sen, Amartya (2020): Die Idee der Gerechtigkeit. 2. Aufl. München: C. H. Beck.

Seneca, Lucius Annaeus (2011): Epistulae morales ad Lucilium. Unter Mitarbeit von Rainer [Übers.] Nickel. Epistula, Düsseldorf: Artemis & Winkler (2).

Seydel, OTTO (2014): Das Münchner LERNHAUS. Chancen für alle. Hg. v. Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport. München. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/516_Lernhaus_121014.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Silberschmidt, Max (1959): Zur Geistesgeschichte der Industriellen Revolution. In: *Tradition im Industriezeitalter*, S. 64–69.

Solga, Heike (2017): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3., aktual. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 443–485.

Spies, Anke; Wolter, Jan (2018): Das Konstrukt der Bildungslandschaft als Maßstab für (Grund)Schulentwicklungsprozesse. In: *Bildung und Erziehung* 71 (3), S. 274–291.

Stadt Ingolstadt (Hg.) (2020): Grundsatzbeschluss Kooperative Ganztagsbildung als neues Modell für alle Ingolstädter Grundschulstandorte. Online verfügbar un-

ter <https://www4.ingolstadt.de/sessionnet/getfile.php?id=159537&type=do>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (Hg.): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Zusammenfassung. Bonn: SWK.

Stark fürs Leben - wir an der Grundschule Bauhausplatz (2019). Online verfügbar unter <https://vimeo.com/378969030>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2021): Bildungsfinanzbericht 2021. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

Steffens, Karin (2011): Menschenrechte und schulische Bildung im Labyrinth der deutschen Einwanderungspolitik. In: Gerd Steffens und Edgar Weiß (Hg.): Menschenrechte und Bildung. Frankfurt am Main: Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 2011), S. 271–285.

StEG-Konsortium 2015 (Hg.): GANZTAGSSCHULE 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen & München, November 2015.

Steiner, Mario; Köpping, Maria; Leitner, Andrea; Pessl, Gabriele (2023): COVID-19 & Distance-Schooling – eine Mixed-Methods- Befragung von Lehrpersonen. Was bedeutet es für soziale Ungleichheit? In: Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm und Nadine Schneider (Hg.): COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven. Münster, New York: Waxmann, 605-614.

Steinhäuser, Henry; Zierer, Klaus; Zöllner, Arnulf (Hg.) (2019): Portfolio Ganztagschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Stiftung Kindergesundheit (Hg.) (2022): Kindergesundheitsbericht 2022. Online verfügbar unter <https://www.kindergesundheit.de/kindergesundheitsbericht/zusammenfassung/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Sting, Stephan (2011): Gesundheit als Basic Capability. Einflüsse von Armut und Benachteiligung auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. In: Clemens Sedmak, Bernhard Babic, Reinhold Bauer und Christian Posch (Hg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–150.

Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tarelli, Irmela; Bos, Winfried (2013): Kontextanalyse und empirische Bildungsforschung mit IGLU. In: Rolf Becker und Alexander Schulze (Hg.): Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink), S. 117–144.

Tenorth, Heinz-Elmar (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung - Beobachtungen aus der Distanz. Berlin: J.B. Metzler (Kindheit - Bildung - Erziehung).

Tessartz, Amélie Elisabeth (2021): Interesse an Pflanzen fördern. Eine Design Based Research-Studie mit Kindern und Jugendlichen. Inaugural-Dissertation. Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn. Online verfügbar unter <https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/handle/20.500.11811/9575>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Thiersch, Hans (2020a): Bildung als Projekt der Moderne. In: Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 1767–1774.

Thiersch, Hans (2020b): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - revisited. Grundlagen und Perspektiven. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Edition Soziale Arbeit).

Tippmann, Celina; Weinhardt, Felix (2023): Arbeitslosigkeit der Eltern von Grundschulkindern beeinträchtigt deren Bildungserfolg nachhaltig. Online verfügbar unter https://www.diw.de/de/diw_01.c.868922.de/publikationen/wochenberichte/2023_12_1/arbeitslosigkeit_der_eltern_von_grundschulkindern_beeintraechtigt_deren_bildungserfolg_nachhaltig.html, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Umweltbundesamt, Beurteilung der Luftqualität (Hg.) (2024): Luftqualität. Online verfügbar unter <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/luftqualitaet-2024>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ (Hg.) (2001): Zuwanderung gestalten - Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“. Online verfügbar unter <http://www.fluechtlingsrat.org/download/berkommzusfas.pdf>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs (Stand: 2020): Fakten und Zahlen zu sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2020/01_Januar/28/Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_sexueller_Missbrauch.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

UNESCO (2014): Teaching and learning. Achieving quality for all. 1. ed. Paris: UNESCO (EFA Global Monitoring Report, 2013/4). Online verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

van Scherpenberg, Norman (2009): Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit - zwei ökonomisch unzureichende Ansätze. In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij und Axel Bernd Kunze (Hg.): Bildungsgerechtigkeit - Interdisziplinäre Perspektiven. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag (Forum Bildungsethik, v.8), S. 55–72.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2021): Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten. 1st, New ed. Münster: Waxmann.

Vereinte Nationen (10.12.1948): Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online verfügbar unter <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/german-deutsch?LangID=ger>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Vodafone Stiftung Deutschland (Hg.) (2020): Unter Druck. Online verfügbar unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/04/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Unter_Druck.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Volf, Irina; Laubstein, Claudia; Sthamer, Evelyn (2019): „Wenn Kinderarmut erwachsen wird ...“. Kurzfassung der Ergebnisse der AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebensverlauf. Hg. v. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. Frankfurt a.M.

Walper, Sabine (2022): Eltern im Wettbewerb. Mehr Zeit, mehr Geld, mehr Zuwendung: Die Anforderungen an Eltern steigen. Kinder können von der besseren Förderung profitieren, doch der Trend verstärkt zugleich soziale Ungleichheiten. Welche Unterstützung besonders belastete Eltern benötigen. In: *DJI Impluse* (1), 3-10. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/ungleiche-elternschaft.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Walz, Hans (Hg.) (2014): Menschenrechtsorientiert wahrnehmen - beurteilen - handeln. Ein Lese- und Arbeitsbuch für Studierende, Lehrende und Professionelle der Sozialen Arbeit. 3. Aufl. Leverkusen, Opladen: interact Verlag für Soziales und Kulturelles; Budrich UniPress Ltd.

Wanka, Johanna (2005): Gesundheit: „Phantasie ist wichtiger als Wissen“. Die Einsteins von morgen: Was können Schule und Universitäten tun, um kreative Geister zu fördern? Fünf Experten antworten. Hg. v. Dorothee Nolte Tagesspiegel. Online verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/gesundheit/phantasie-ist-wichtiger-als-wissen-1187056.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Weber, Max (1921): Wahlrecht und Demokratie in Deutschland (Dezember 1917). In: Max Weber (Hg.): *Gesammelte politische Schriften*. München: Drei Madken Verlag, S. 277–322.

Weber, Max (Hg.) (1973): *Soziologie, universalgeschichtliche Analysen, Politik*. 5., überarb. Aufl. Stuttgart: Kröner (Kröners Taschenausgabe, 229).

Weber, Max (2005): *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Erfstadt: Area (Wort-Schätze).

Wedl, Manuela; Kotrschal, Kurt (2009): Social and individual components of animal contact in preschool children. In: *Anthrozoös* 22 (4), S. 383–396.

Wehe, Walter (1965): *Menschenrechte und Grundfreiheiten*. 3. überarbeitete Aufl. Bonn („Aus Politik und Zeitgeschichte“, danach als Sonderdruck der Bundeszentrale für Heimatdienst, Bonn 1960).

Weishaupt, Horst (2016): Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform. In: Vera Moser und Birgit Lütje-Klose (Hg.): *Schulische Inklusion*, Bd. 62. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 62), S. 27–41. Online verfügbar unter

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17172/pdf/Weishaupt_2016_Inklusion_als_umfassende_schulische_Innovation.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Weiß, Sabine; Kiel, Ewald; Markowetz, Reinhard; Dworschak, Wolfgang; Müller, Magdalena (o. J.): Stufenkonzept zur Umsetzung von Inklusion an städtischen Schulen in München. Expertise des Lehrstuhls für Schulpädagogik und des Lehrstuhls für Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Auftrag der Landeshauptstadt München. Ludwig-Maximilians-Universität München. Online verfügbar unter https://www.pi-muenchen.de/wp-content/uploads/2024/03/180401Stufenkonzept_Inklusion_LMU_end.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Westdeutsche Zeitung (Hg.) (2022): Prof. Butterwegge: „Kinderarmut ist ein Langzeitskandal“. Westdeutsche Zeitung GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter https://www.wz.de/nrw/wuppertal/prof-butterwegge-kinderarmut-ist-ein-langzeitskandal_aid-76857167, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Wiesner, Reinhard (2020): Recht der Kinder- und Jugendhilfe. In: Ingo Richter, Lothar Krappmann und Friederike Wapler (Hg.): Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 153–197.

Wiesner, Reinhard; Wapler, Friederike; Dürbeck, Werner (Hg.) (2022): SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfe. Kommentar. Verlag C.H. Beck. 6. Aufl. München: C.H. Beck.

Wildgruber, Andreas; Kottmair, Agnes; Rudolph-Albert, Franziska; Gschwind, Pippa (2023): Evaluation des Modellversuchs Kombieinrichtung/Kooperative Ganztagsbildung. Abschlussbericht. Hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (IFP). München.

Winkler, Michael (2017): Capability Approach und Soziale Arbeit. In: Eric Mührel, Christian Niemeyer und Sven Werner (Hg.): Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz? 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, S. 186–217.

Wittmer, Angelika (o. J.): Radon in Schulen. Vortrag 145. Sitzung zASA. Landeshauptstadt München, Referat für Klima- und Umweltschutz, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Wolf, Eike (2016): Als Adorno sechs Fragen an die Bildungssoziologie stellte. Zur Sinnlogik des Begriffs „Bildungsarmut“ als sozialpolitische Chiffre und der Imaginerie von Bildung. In: *Bildungsforschung* 13 (1), S. 1–20.

Wolff, Kerstin (2008): Die Frauenbewegung organisiert sich. Die Aufbauphase im Kaiserreich. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/frauenbewegung/35256/die-frauenbewegung-organisiert-sich/#node-content-title-2>, zuletzt aktualisiert am 08.09.2008, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

World Vision Deutschland e.V. (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie; [Wie gerecht ist unsere Welt?]. Weinheim: Beltz.

Wößmann, Ludger (2010): Die Bedeutung von Religion für die Bildung: Eine neue wirtschaftshistorische Forschungsagenda anhand preußischer Kreisdaten, Teil 1. In: *IFO-Schnelldienst* 63 (Nr. 23), S. 25–32. Online verfügbar unter https://www.ifo.de/DocDL/ifosd_2010_23_4.pdf, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Wößmann, Ludger (2020): Folgekosten ausbleibenden Lernens: Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. Was wir über die Corona-bedingten Schulschließungen aus der Forschung lernen können. In: *Ifo Schnelldienst* 73 (6), 38–44.

Wößmann, Ludger; Freundl, Vera; Grewenig, Elisabeth; Lergetporer, Philipp (2023): Bildung in der Coronakrise – Ergebnisse zweier Elternbefragungen. Wie verbrachten die Schulkinder die beiden Phasen der Schulschließungen? In: Stephan Gerhard Huber, Christoph Helm und Nadine Schneider (Hg.): COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven. Münster, New York: Waxmann, S. 197–241.

Zehetmeier, Stefan (2019): Nachhaltige Wirkungen von Innovationen in der LehrerInnenfortbildung. In: Monika Kastner, Jasmin Donlic, Barbara Hanfstingl und Elisabeth Jaksche-Hoffman (Hg.): Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 37–52.

Zentrum Bayern Familie und Soziales (Hg.) (2003): Fachliche Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in bayerischen Horten. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Online verfügbar unter <https://www.blja.bayern.de/bibliothek/beschluesse-fachliche-empfehlungen/horte/>, zuletzt geprüft am 08.02.2026.

Ziegler, Holger (2011): Soziale Arbeit und das gute Leben - Capabilities als sozialpädagogische Kategorie. In: Clemens Sedmak, Bernhard Babic, Reinhold Bauer und Christian Posch (Hg.): Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–138.

Zimmer, Renate (2022): Der Bewegungskindergarten. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. 1. Aufl. Freiburg, Basel, Wien: Herder. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783451826405.

Züchner, Ivo (2008): Ganztagschule und die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. In: Ganztagschule in Deutschland (Hg.): Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Unter Mitarbeit von Heinz Günter Holtappels, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach und Ludwig Stecher. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 333–352.

Zur Gathen, Marion von; Liebert, Jana (2017): Den Blick schärfen! - Armut von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Der Paritätische Gesamtverband (Hg.): Menschenwürde ist Menschenrecht. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2017. Berlin, S. 30–38.



University
of Bamberg
Press

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 ist bekannt, dass der Bildungserfolg in Deutschland stark von den ökonomischen Ressourcen sowie der familiären Herkunft abhängig ist. Damit steht die Frage nach Bildungsgerechtigkeit stärker im Fokus. In dieser Studie werden Möglichkeiten beleuchtet, herkunftsbedingten Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem durch die enge Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe besser zu begegnen.

Am Beispiel der Münchner Kooperativen Ganztagsbildung werden Möglichkeiten der Zusammenarbeit angesichts der unterschiedlichen institutionellen Selbstverständnisse und Systemlogiken von Schule und Kinder- und Jugendhilfe in den Blick genommen und diese gerechtigkeits-theoretisch untersucht. Mit Hilfe des Befähigungsansatzes der Philosophin Martha Nussbaum wird ein gerechtigkeits-theoretisches Fundament für die Beschreibung kindgerechter und gedeihlicher Möglichkeitsräume gelegt.

Die Analyse unterstreicht die Dringlichkeit, Bildungs- und Sozialpolitik als Einheit zu betrachten, das Kind in den Mittelpunkt des Denkens und Handelns zu stellen und die gemeinsame Bildungsverantwortung unterschiedlicher Institutionen in den Blick zu nehmen.



ISBN 978-3-98989-073-2



9 783989 890732

www.uni-bamberg.de/ubp/