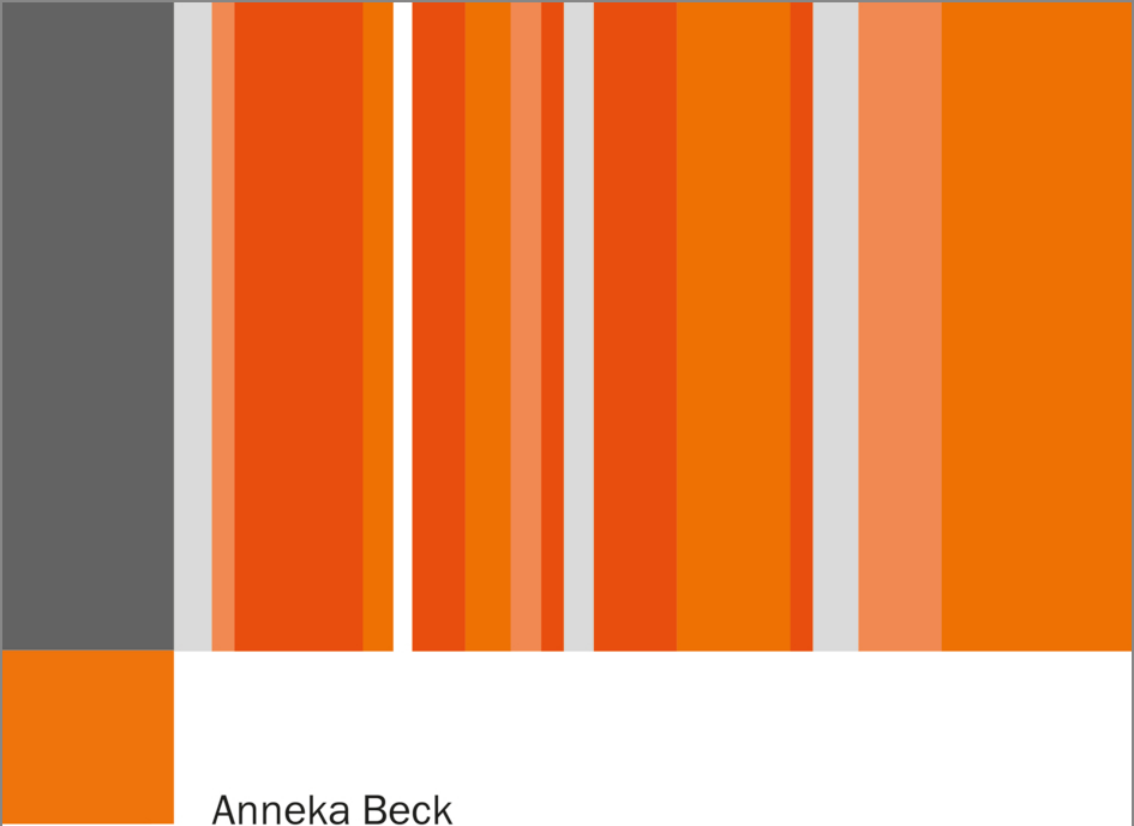




Anneka Beck

Kinder als Akteur*innen generationaler Raumaneignung

Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse zur
Weiterentwicklung von Ganztagsbildung
aus sozialpädagogischer Perspektive

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Anneka Beck, Jg. 1983, M. Ed., lehrt an der Katholischen Hochschule NRW, Standort Münster im Lehrgebiet „Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Inklusive und diversitätssensible Bildung, Ganztags-schulentwicklung, qualitative Sozial- und Kindheitsforschung.

Die vorliegende Studie wurde vom Institut für Erziehungswissenschaft des Fachbereichs 06 (Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften) der Universität Münster als Dissertation angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8692-8 Print

ISBN 978-3-7799-8693-5 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8694-2 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Jenny Pöttsch

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung	9
Abkürzungsverzeichnis	11
1 Einleitung	12
2 Untersuchungsfeld Ganztagschule als sozialpädagogisches Handlungsfeld	17
2.1 Ziele, Konzeption und Entwicklung von Ganztagschule	18
2.2 Sozialpädagogische Zugänge zu Bildung und Entwicklung im Kindesalter	23
2.2.1 Sozialpädagogik im Kindesalter als Spannungsfeld von kindlichem Eigenleben, Umwelteinflüssen und Erziehungstatsache	24
2.2.2 Bildung als sozialräumlich-generational strukturierter Synthese- und Figurationsprozess	29
2.3 Forschungsstand zum Untersuchungsfeld	42
2.3.1 Forschungsbefunde zur Ganztagschule aus Kindersicht	43
2.3.2 Exemplarische Befunde zu (Schul-)Raum und Kindern	52
2.3.3 Exemplarische Befunde zum kindlichen Erleben von und Umgang mit Generationalität im Kontext Schule	56
2.4 Zusammenfassung und Anschlussstellen	59
3 Theoretische Zugänge zum Feld	61
3.1 Konstruktionen von Kindern und Kindheiten	61
3.1.1 Kindheit als Entwicklungsphase, Schon- und Schutzraum	62
3.1.2 Kindheit als Sozialstruktur, generationale Ordnung und Agency von Kindern	66
3.1.3 Zusammenführung	73
3.2 Raumkonstruktion, Raumaneignung	74
3.2.1 Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Kategorie „Raum“	74
3.2.2 Raum und Räumlichkeit im pädagogischen Diskurs	80
3.2.3 Aneignung – zur sozialpädagogischen Verbindung von Raum und Bildung	84

3.2.4	Kinderleben und Kinderalltag im Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen – raumbezogene Diskurse der Kindheitsforschung	86
3.2.5	Zusammenführung	92
3.3	Zusammenfassung des Analyserahmens und Explikation der Forschungsfrage	94
4	Untersuchungsdesign	97
4.1	Methodologische Rahmung	97
4.1.1	Qualitativ-Rekonstruktive Sozialforschung	98
4.1.2	Forschung mit Kindern – ethische und methodische Implikationen	99
4.1.3	Grounded Theory	102
4.2	Methodisches Vorgehen	108
4.2.1	Zugang zu den Forschungssubjekten über die Ganztagsgrundschule	108
4.2.2	Erhebungsinstrumente	111
4.2.3	Datenanalyse	124
4.3	Gütekriterien	127
4.4	Limitationen und Relevanz der Studie	130
5	Konzeptualisierung	133
5.1	Erleben von und Handeln in generational geordneten Räumen	133
5.1.1	Familiäre Ordnung	136
5.1.2	Ganztagsschulische Ordnung	159
5.1.3	Zusammenführung: Generationale Ordnung und kindliche Prozesse ihrer (Re-)Produktion	179
5.2	Gehaltvolle Räume konstruieren	182
5.2.1	Der Gehalt der Kinderräume	183
5.2.2	Die Abwesenheit von Dirigiert-sein durch Erwachsene	205
5.2.3	Zusammenführung: Eigensinnig gehaltvolle Räume erschaffen	208
5.3	Kinder als Akteur*innen generationaler Rauman eignung	209
6	Diskussion der Ergebnisse und Abstrahierung	211
6.1	Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse	211
6.2	Theoretisierende Perspektiven – eine Neuakzentuierung von Ganztagsbildung	214
6.2.1	Fokussierung subjektorientierter Bildung und Bewältigung als Gegengewicht zur „Prüfungsschule“	215

6.2.2	Generationale Rauman eignung als zentrale pädagogische Kategorie einer subjektorientierten Ganztagsbildung im Kindesalter	218
6.2.3	In Verbindung kommen und bleiben – zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Schulpädagogik in der kindorientierten Ganztagsgrundschule	221
7	Implikationen für Politik, Praxis und Forschung	225
7.1	Implikationen für die Politik	225
7.2	Implikationen für die Praxis	228
7.3	Implikationen für die Forschung	230
	Literaturverzeichnis	232

1 Einleitung

Der seit etwa 20 Jahren stattfindende Ausbau von Ganztagsschulen als eine zentrale bildungspolitische Maßnahme im Anschluss an den sogenannten PISA-Schock ermöglicht es inzwischen knapp der Hälfte aller Kinder im Grundschulalter in Deutschland, an einem ganztägigen Angebot an ihrer Schule teilzunehmen (KMK 2023). Auch wenn diese Angebote mit einer unterschiedlichen Intensität und in konzeptionell nicht verallgemeinerbarer Form organisiert sind, bedeuten sie doch eine zunehmende Tendenz zur Pädagogisierung bzw. Institutionalisierung von Grundschulkindheit (Andresen 2018; Kränzl-Nagl & Mierendorf 2007; BMFSFJ 2002).

Mit dem Ausbau von Ganztagsschulen werden sowohl bildungs- als auch sozial- und familienpolitische Implikationen verbunden. Im Vordergrund stehen dabei der Abbau von Bildungsbenachteiligung und damit verbunden die Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Mit der Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder ab dem Schuljahr 2026/2027 sollen diese Ziele zukünftig noch stärker fokussiert und mit dem schulischen Bildungs- und Betreuungsangebot mehr Familien als bisher erreicht werden (vgl. BMFSFJ 2021; Graßhoff und Sauerwein 2021). Dieser Erwartungshaltung liegt ein erweitertes Bildungsverständnis zugrunde, das sich nicht nur auf schulisch formalisierten Wissenserwerb bezieht. Daher erhält die Sozialpädagogik in Gestalt der Kinder- und Jugendhilfe im Zuge dessen einen neuen Stellenwert als Kooperationspartnerin von Schule, da sie mit einem erweiterten, lebensweltlich konzipierten Bildungsverständnis die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in die Ganztagsschule einbringen kann (vgl. Maykus 2021: 67f.). Damit werden dann auch kindliche Bildungsprozesse über den Leistungs- und Kompetenzbegriff hinaus erfasst (vgl. Scherr 2020; Sauerwein et al. 2019). Der bisherige Einbezug der Kinder- und Jugendhilfe in die Ausgestaltung von Ganztagsschulen ist jedoch von einer heterogenen und uneinheitlichen Schwerpunktsetzung der sozialpädagogischen Angebote und Tätigkeitsfelder gekennzeichnet (vgl. Schröder 2020; BMFSFJ 2017: 359 ff.; Böttcher und Maykus 2014). Dennoch lässt sich die Ganztagsschule als Ort sozialpädagogischen Handelns beschreiben, mit dem ein alltagsorientierter und subjektbezogener Zugang zu Bildungsprozessen von Kindern gelingen soll.

Indes lässt sich konstatieren, dass bislang lediglich ein Teil der Erwartungen an die Ganztagsschule erfüllt werden kann. So steht zwar mittlerweile eine Vielzahl an Ganztagsplätzen zur Verfügung, die Ermöglichung von Chancengerechtigkeit und der Ausgleich von Bildungsbenachteiligungen kann jedoch nicht festgestellt werden (vgl. StEG 2019; Sauerwein et al. 2019). Hinsichtlich des strukturell

und konzeptionell stark divergierenden Angebotsspektrums (vgl. Braches-Chyrek 2020) kann zudem hinterfragt werden, inwiefern sozialpädagogische Handlungstheoreme wie die Lebensweltorientierung nach Thiersch (1992; 2015a) oder die Unterstützung von Bewältigungshandeln im Sinne Böhnischs (2018) in der Gestaltung des Ganztags berücksichtigt werden. Und damit einhergehend dann auch ein erweitertes Bildungsverständnis Einzug erhält, mit dem Kinder nicht nur als Schüler*innen adressiert, sondern auch in ihren individuellen Alltagsbezügen verortet werden. Angesichts der seit Jahren steigenden Anzahl der Schüler*innen, die an einem Ganztagsangebot ihrer Grundschule teilnehmen, und einer zu erwartenden Verstärkung dieser Tendenz durch den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung, ist anzunehmen, dass kindliches Alltagserleben zukünftig zunehmend in ganztagsschulischen und somit pädagogisch-institutionalisierten Settings stattfinden wird. Gleichzeitig sind die Kinder im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen der Moderne damit konfrontiert, bildungsbiografische Prozesse und die damit verbundenen Herausforderungen im Zuge von Flexibilisierung und Institutionalisierung vermehrt selbstständig zu bewältigen. Sozialpädagogisches Handeln – so die Annahme dieser Studie – kann am Ort Ganztagschule dazu beitragen, dass Kinder bei der Gestaltung individueller Bildungsbiografien sowie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung subjektorientiert begleitet werden.

Allerdings treten Kinder im Diskurs um die Weiterentwicklung von Ganztagsgrundschulen kaum als Beteiligte in Erscheinung und ihre subjektiven Perspektiven werden bislang nur unzureichend in die Forschung einbezogen (vgl. Sauerwein & Graßhoff 2022: 213; BJK 2020: 25 ff.). Fraglich ist demnach, wie sie selbst Prozesse von Pädagogisierung und Institutionalisierung wahrnehmen und welche Erfahrungen sie im Kontext des Ganztagsschulbesuchs hinsichtlich ihrer Alltagsgestaltung, ihrer sozialen Beziehungen und Interaktionen sowie ihres sozialräumlichen Erlebens machen. Die vorliegende Studie analysiert und systematisiert mit einem qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugang solcherart Wahrnehmungen und Erfahrungen von Kindern, die eine offene Ganztagsgrundschule besuchen, hinsichtlich ihrer schulischen und außerschulischen Rauman eignung. Die forschungsleitende Frage lautet: Wie erleben Grundschulkinder ihre sozialen Räume? Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, den Diskurs zur Weiterentwicklung von Ganztagschule aus sozialpädagogischer Perspektive mit einem dezidiert subjektbezogenen Fokus auf kindliches Erleben und Handeln zu fundieren. Auf diese Weise kann sie zu einer empirisch begründeten Neuakzentuierung von Ganztagsbildung und zur zukünftigen Gestaltung einer kindorientierten Ganztagsgrundschule beitragen.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Dissertationsschrift umfasst die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld, die theoretischen Bezugnahmen, den empirischen For-

schungsprozess, die Darstellung der Ergebnisse in Form einer Theorieskizze sowie die Diskussion dieser und daraus abgeleiteter Implikationen. Auf diese Weise wird das Vorgehen nachvollziehbar und transparent dargelegt und stellt sich der wissenschaftlichen Kritik. Dabei gliedert sich die vorliegende Arbeit in insgesamt sieben Kapitel.

Mit dieser Einleitung als erstem Kapitel wird in die Forschungsarbeit eingeführt, das Erkenntnisinteresse begründet und die Gliederung erläutert. Da es sich bei der vorliegenden Forschung um eine rekonstruktiv-qualitative Forschung handelt (vgl. Kapitel 4), erfolgten Datenerhebung, Datenanalyse, Schreibarbeit und Theorieentwicklung in einem zirkulären Prozess. Dieser hatte eine produktive Modifizierung der Theoriebezüge zur Folge, die den Erkenntnisprozess begleitete. Der hier vorliegende Forschungsbericht systematisiert diesen Prozess und stellt den Ergebnissen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld sowie mit den theoretischen Bezugnahmen voraus.

An die Einleitung schließt sich im zweiten Kapitel die Beschreibung des Untersuchungsfeldes Ganztagsschule als sozialpädagogischem Handlungsfeld an. Dazu wird zunächst die Relevanz für eine Studie in diesem Feld dargelegt (2.1). Daran anschließend werden sozialpädagogische Theoriediskurse zu Entwicklung und Bildung im Kindesalter zusammengeführt (2.2). Dabei wird unter Bezugnahme auf Winkler (2000; 2006), Thiersch (1992; 2015a) und Böhnisch (2018; 2023) Sozialpädagogik im Kindesalter als Spannungsfeld von kindlichem Eigenleben, Umwelteinflüssen und Erziehungsstatsachen beschrieben. Es wird zudem dargelegt, inwiefern kindliches Bewältigungshandeln sozialräumlich-generational vermittelt stattfindet. Anschließend wird ein sozialpädagogisches Verständnis von Bildung auf der Basis verschiedener Theoriebezüge diskutiert und als räumlich gestalteter permanenter Synthese- und Figurationsprozess von Kindern begründet. Dieser stellt sich im Spannungsverhältnis von *Eigenleben* und *Erziehungsleben* und aufgrund der gesellschaftlichen Positionierung von Kindern als sozialräumlich-generational strukturiert dar. Es folgt eine Übersicht zu Forschungsbefunden zu Ganztagsschule aus Kindersicht, zu räumlichen Praktiken und Herstellungsprozessen von Kindern sowie zu Strategien von Kindern bezüglich der Bewältigung von an sie gestellten und generationally vermittelten Erwartungen (2.3). Ausgehend vom Forschungsstand und den zuvor diskutierten Prämissen zur sozialpädagogischen Perspektive auf Entwicklung und Bildung im Kindesalter wird abschließend als vorläufige Annahme festgehalten, dass Kinder erstens einen eigenen Beitrag an bildungsbezogenen Konstruktionen und bildungsbiografischen Prozessen leisten und dabei zweitens eine sozialräumlich-generationale Ordnungsbildung vornehmen (2.4).

Im dritten Kapitel werden die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Bezugnahmen ausführlich vorgestellt, diskutiert und erkenntnisleitend verbunden. Dabei werden Konstruktionen von Kindheiten und Kindern dargelegt und ausgehend von erziehungswissenschaftlichen und kind-

heitssoziologischen Diskursen das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis kindlicher Akteurschaft erläutert (3.1). Um kindliches Erleben und die dieses Erleben strukturierenden Aspekte analytisch begreifen zu können, werden des Weiteren raumtheoretische Bezugnahmen zu Raumkonstruktion und Raumaneignung dargestellt (3.2). Zunächst wird besprochen, inwiefern Raum im sozialwissenschaftlichen Diskurs definiert wird. Anschließend werden Raum und Räumlichkeit als einflussreiche Kategorien für das kindliche Erleben von Bildungssettings eingeführt, mit denen machtanalytische und handlungstheoretische Prämissen einhergehen. Es schließt sich eine Verhältnisbestimmung von Aneignungskonzept und raumsoziologischen Prämissen an. Dies ermöglicht eine subjektbezogene Erfassung der Anforderungen des Generationenverhältnisses an Kinder, ihrer eigenen Konstruktionsleistungen sowie deren räumlichen Bedingungen und Repräsentationen. Auf der Grundlage raumbezogener Diskurse der Kindheitsforschung wird zudem in den folgenden Ausführungen zu Kinderleben und Kinderalltag im Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen dargelegt, inwiefern sich die Bedingungen kindlicher Auseinandersetzung mit der Welt im Zuge des Wandels der Moderne verändert haben. Das dritte Kapitel abschließend werden dann die Ausführungen aus dem vorhergehenden Kapitel zum Untersuchungsfeld Ganztagsgrundschule und zur Sozialpädagogik im Kindesalter mit den präsentierten theoretischen Bezugnahmen zusammengeführt und die Forschungsfrage expliziert (3.3).

In Kapitel vier wird das Untersuchungsdesign dargelegt. Da sich die Forschung auf die Subjektperspektive bezieht und kindliches Erleben erfasst, benötigt das empirische Vorgehen spezifische Rahmungen, die sich auf ein ethisch angemessenes und dem Alter der Kinder entsprechendes Forschungshandeln beziehen (4.1). Entsprechend wird das der Dissertationsstudie zugrundeliegende empirische Vorgehen zunächst methodologisch in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung verortet, bevor die Implikationen für Forschung mit Kindern beschrieben und für das konkrete Untersuchungsdesign diskutiert werden. An die Ausführungen zur methodologischen Rahmung schließen sich diejenigen zum konkreten methodischen Vorgehen an (4.2). Zunächst wird der Zugang zu den Kindern als Forschungssubjekten und zum Feld – der Zugang wurde über eine Ganztagsgrundschule eröffnet – beschrieben. Es folgen Erläuterungen zu den verschiedenen Erhebungsinstrumenten sowie ihrer Verknüpfung im Forschungsprozess. Des Weiteren wird beschrieben, wie die so gesammelten Daten und der daraus gebildete Datenkorpus mit den Analysemethoden der Grounded Theory analysiert und für die Interpretation aufbereitet wurden. Anschließend werden die für qualitativ-rekonstruktive Forschung bedeutsamen Gütekriterien hinsichtlich des konkreten Forschungsprozesses diskutiert und ihre Umsetzung schlüssig dargestellt (4.3). Das Kapitel schließt mit einer kritischen Kommentierung der Limitationen und der Relevanz der Studie (4.4).

Im fünften Kapitel werden die Befunde des Datenanalyse- und Interpretationsprozesses unter Hinzunahme von geeigneten Belegen aus dem Datenmaterial vorgestellt und daraus die Theorieskizze nachvollziehbar entwickelt. Das kindliche Erleben wird ausgehend von den Rekonstruktionen der Kinder zunächst entlang familiärer und ganztags schulischer Ordnungsmuster beschrieben (5.1). Es wird dargelegt, inwiefern Kinder ihre sozialen Räume als generationell geordnet erleben, sie ihr Handeln entsprechend vielfach den Strukturierungen von Erwachsenen unterliegend charakterisieren und welche unterschiedlichen Strategien sie in familiären wie auch ganztags schulischen Settings anwenden, um Handlungsfähigkeit zu generieren. Darüber hinaus wird ausgehend vom Datenmaterial aufgezeigt, wie die Kinder in Abwesenheit von ‚Dirigiert-sein‘ durch Erwachsene gehaltvolle Räume konstruieren, die für sie mit spezifischen, individuell und kollektiv bedeutsamen Raumeigenschaften verbunden sind (5.2). Schließlich wird zusammenführend begründet, inwiefern Kinder als Akteur*innen generationeller Raumaneignung gefasst werden können und kindliche Handlungsfähigkeit durch das Beziehungsgefüge zwischen Kindern und Erwachsenen in familiären Kontexten wie auch im pädagogisch-institutionellen Setting der Ganztagsgrundschule bedingt ist (5.3).

In Verbindung mit den Ausführungen zum Untersuchungsfeld im zweiten sowie den theoretischen Bezugnahmen aus dem dritten Kapitel werden die Ergebnisse im sechsten Kapitel zunächst zusammenführend interpretiert und davon ausgehend sozialräumlich-generationale Ordnungsbildung als gewichtiger pädagogischer Modus kindlichen Erlebens und Handelns beschrieben. Dieser äußert sich im ganztags schulischen Kontext noch einmal verstärkt durch die dort vorherrschenden pädagogisch-institutionellen Routinen und prägt das kindliche Aneignungshandeln am Ort Ganztagsgrundschule entsprechend maßgeblich (6.1). Es schließt sich eine Abstrahierung der Ergebnisse an, mit der eine Neuakzentuierung von Ganztagsbildung einhergeht (6.2). Dabei wird in einem ersten Schritt ein Perspektivwechsel vorgeschlagen, der die Fokussierung auf eine subjektorientierte Bildung und Bewältigung im Kindesalter zum Ausgangspunkt konzeptioneller Weiterentwicklung von Ganztagsgrundschulen macht. In einem zweiten Schritt wird generationelle Raumaneignung von Kindern als gewichtiger Ausgangspunkt für eine interdisziplinäre pädagogische Praxis im schulischen Ganztags beschrieben. In einem dritten Schritt wird abschließend begründet, inwiefern eine so gestaltete Ganztagsbildung an Grundschulen in der Verbindung von Schul- und Sozialpädagogik realisiert werden kann.

Ausgehend von der Diskussion der Ergebnisse und deren Abstrahierung werden in Kapitel sieben schließlich anschlussfähige Schlussfolgerungen formuliert, wobei diese Implikationen der Studie für Politik (7.1), Praxis (7.2) sowie Forschung (7.3) beschrieben und diskutiert werden.

2 Untersuchungsfeld Ganztagsschule als sozialpädagogisches Handlungsfeld

Die Struktur des Schulsystems in Deutschland entwickelt sich zunehmend dahingehend, dass die traditionelle Halbtagschule von ganztägigen Settings abgelöst wird. Kinder halten sich heutzutage in vielen Fällen länger am Lern- und Bildungsort Schule auf als ihre Altersgenoss*innen vor 20 Jahren. So besuchten 2021 knapp 3,5 Millionen Schüler*innen den Ganztag an ihrer Schule, darunter 47,7% aller Schüler*innen im Primarbereich (KMK 2023). Knapp die Hälfte aller Kinder im Grundschulalter nimmt in Deutschland also an einem ganztägigen Angebot (wenn auch in unterschiedlicher Intensität und in konzeptionell nicht verallgemeinerbarer Form) an der jeweiligen Schule teil. Die Schule ist immer schon ein zentraler Aspekt der Lebenswelt von Kindern im schulpflichtigen Alter gewesen, wird durch die ganztägige Betreuung jedoch noch stärker zu einem relevanten und ihren Alltag enorm strukturierenden Ort für sie. Diese weiterhin andauernde Veränderung wird in der Literatur unter den Stichworten „Institutionalisierung“ (BMFSFJ 2002; Andresen 2018) und „umfassende Pädagogisierung“ (Kränzl-Nagl & Mierendorf 2007) von Kindheit gefasst.

Mit der Einführung der Ganztagsschulen als erweiterte Orte pädagogischen Handelns veränderte sich auch das Verständnis von Bildung hin zu einem breiten sozialen Geschehen. Dabei erhält die Sozialpädagogik als Kooperationspartnerin einen neuen Stellenwert am Ort Schule, wobei sie in der Regel in Form der Kinder- und Jugendhilfe dort anzutreffen ist (vgl. Coelen 2014). Ganztagsschulen werden entsprechend zu Orten sozialpädagogischen Handelns, wobei dieses Handeln sich nicht immer eindeutig bestimmen lässt, denn aufgrund einer sehr uneinheitlichen Ausgestaltung ist die Art und Weise des Einbezugs der Kinder- und Jugendhilfe an Ganztagsschulen sehr heterogen (vgl. Schröder 2020; BMFSFJ 2017: 359 ff.; Böttcher und Maykus 2014; Maykus 2011). Das grundsätzliche Ziel für eine solche Zusammenarbeit sei es, „ein erweitertes, sozialpädagogisiertes Bildungsverständnis als Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in Schule einzubringen“ (Maykus 2021: 67). Mit dem Ausbau der Ganztagsschulen geht dementsprechend auch eine Veränderung des über eine lange Zeit eher schulisch konnotierten Bildungsbegriffs einher. Schule ist nicht mehr nur ein Ort der Unterrichtung und der Wissensvermittlung, sondern wird auch als ganz eigene Lebenswelt für die Kinder gefasst, in der sie Spielkamerad*innen treffen, Freizeitaktivitäten ausführen und Alltagstechniken wie das gemeinsame Mittagessen erproben. Gleichzeitig wird Bildung nicht mehr als begrenzt auf Schule bzw. formale Lernorte verstanden: „Schule ist dann ein zentraler, keineswegs jedoch ausschließlicher Ort für Bildung, auch andere Orte und Gelegenheiten

sind bedeutsam für die Bildung von Kindern und Jugendlichen“ (Mack 2008: 743). Diese anderen Orte und Gelegenheiten werden seit Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt in den Blick von Bildungsforschung und Bildungspolitik genommen. Zugrunde liegt einer solchen Konzeption von Schule die Idee einer ganztägigen Bildung, die „verschiedene Konzepte und Institutionalisierungsformen [umfasst], die formale, non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten durch organisatorische und inhaltliche Verschränkung zu einem integrierten Ganzen verbinden“ (AGJ 2019: 2).

Im Folgenden werden zunächst die aktuelle Entwicklung der Ganztagsschule sowie die damit verbundenen Zielstellungen und Erwartungen beschrieben (2.1). Ausgehend von der Annahme, dass die Sozialpädagogik als Unterstützerin gelingender Bildungsbiografien eine zentrale Rolle in der Entwicklung der institutionellen ganztägigen Bildung einnehmen sollte, werden folgend sozialpädagogische Zugänge zu Bildung und Entwicklung im Kindesalter grundlegend dargestellt (2.2). Dabei wird zunächst Sozialpädagogik im Kindesalter als Spannungsverhältnis zwischen Eigenleben, Umwelteinflüssen und Erziehungstatsache begründet (2.2.1) und in einem zweiten Schritt ein sozialpädagogischer Bildungsbegriff für die vorliegende Arbeit entwickelt, wobei Bildung und Bewältigung als zusammenhängende Aspekte kindlichen Aneignungshandelns verstanden werden mit denen Handlungsfähigkeit einhergeht (2.2.2). In den Ausführungen wird herausgearbeitet, inwiefern kindliche Entwicklung und Bildung immer auch sozialräumlich-generational strukturiert sind. Raum und Generation werden entsprechend als zentrale Kategorien kindlicher Aneignungstätigkeit eingeführt. In einer Darstellung des Forschungsstands (2.3) folgt als erstes eine Zusammenschau aktueller Studien zur Kindersicht auf Ganztag (2.3.1), an die sich exemplarische Forschungsbefunde zum sozialräumlichen und generationalen Erleben und Handeln von Kindern im Kontext Schule anschließen (2.3.2 und 2.3.3). Abschließend werden die zentralen Gedankengänge des Kapitels zusammengeführt, die Zielstellung der vorliegenden Forschungsarbeit begründet und die Forschungsfrage expliziert (2.4).

2.1 Ziele, Konzeption und Entwicklung von Ganztagsschule

Die Idee einer Schule, in der Schüler*innen über die Mittagszeit hinaus betreut sind und an Angeboten teilnehmen können, die über klassischen Unterricht hinaus gehen, ist in der Bundesrepublik Deutschland bereits in den 1960er Jahren diskutiert worden (Ludwig 2020). Im Folgenden wird ein Überblick über die Ent-

wicklung der Ganztagsschule seit Beginn des 21. Jahrhunderts gegeben¹. Ziel ist es, die Relevanz für das Aufwachsen von Kindern in Deutschland sowie die mit dem Ausbau von Ganztagsschulen verbundenen bildungs-, familien- und sozialpolitischen Ziele darzustellen.

Durch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 befand sich die Bildungspolitik in Deutschland in einer Art Schockzustand. Sie beschieden dem deutschen Schulsystem nicht nur eine stark selektierende Wirkung, sondern zeigten auch, dass die Leistungen deutscher Schüler*innen im internationalen Vergleich lediglich Mittelmaß waren. Zudem wurde der Zusammenhang von sozioökonomischem Hintergrund der Schüler*innen und ihren schulischen Erfolgen sichtbar. Im Zuge des Diskurses, der im Anschluss an die Veröffentlichung auf bildungspolitischer wie auf fachlicher und praktischer Ebene stattfand, wurden diverse Reformen beschlossen, zu denen auch der Ausbau von Schulen gehörte, die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern länger als nur bis zum Mittagessen anbieten, womit Ganztagsschulen bildungspolitisch fokussiert wurden (vgl. Altermann und Beck 2023). Dabei wurde „unterstellt, dass (zumindest für einen Teil der Schüler*innen) Ganztagsschulen bessere Bedingungen bieten, um die notwendigen fachlichen Kompetenzen zu erwerben, und dass damit die soziale Auslese zu reduzieren sei“ (Kuhlmann & Tillmann 2009: 23). Die Kultusministerkonferenz (KMK) spricht dementsprechend bereits 2002 von „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (ebd.: 2002) und benennt damit als eins von sieben Handlungsfeldern den Ausbau der Ganztagsschulen als zielführend für mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Die PISA-Studie war jedoch nicht der einzige Grund für die Reform des Schulsystems in zeitlicher und struktureller Hinsicht. Auch aus familien- und sozialpolitischer Sicht ist die Frage nach einer Betreuung von Kindern über einen längeren Zeitraum am Tag zum Ende des 20. Jahrhunderts immer relevanter geworden. Neue Familienmodelle und ein verändertes Geschlechterrollenbild führten zu einer verstärkten Berufstätigkeit beider Elternteile und zu einem Anstieg der Zahl von Alleinerziehenden (vgl. Hagemann 2015; Beck et al. 2019). Die regulären Schulzeiten decken sich jedoch vielfach nicht mit der Arbeitszeit vieler Eltern. Dementsprechend wichtig wurde der Ausbau von ganztägigen Angeboten für viele Familien, die Erwerbstätigkeit und Kinder vereinbaren müssen. Die Zielstellungen zusammenfassend schreibt die KMK (o. J.):

1 Auf die von Ludwig (2020) als „traditionelle Ganztagsschule“ postulierte Form, wird hier nicht näher eingegangen. Zur weiteren historischen Entwicklung von Ganztagsschulen im deutschen Raum vgl. bspw. auch: Ludwig 1993; Ladenthin & Rekus (Hrsg.) 2005.

Kooperative Ganztagsbildung dient der vertieften individuellen Förderung und der Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen bzw. Schülerinnen und Schülern, der Stärkung der Schule als Lern- und Lebensort und der Angebote außerschulischer Jugendbildung. Darüber hinaus dient sie der Entkopplung von Herkunft und Bildungserfolg im Sinne einer Bildungs- und Chancengerechtigkeit und unterstützt das familienpolitisch wichtige Ziel, die Voraussetzungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern.

An Ganztagsschulen sind also hohe Erwartungen geknüpft. Nicht nur sollen sie die Familien in Deutschland dabei unterstützen, die Betreuung der Kinder sowie die Erwerbstätigkeit der Eltern zu ermöglichen. Sie sollen auch gesellschaftliche Ungleichheiten verringern und Kinder von Beginn ihrer Schullaufbahn an darin unterstützen, sich im (Aus-)Bildungssystem zurechtzufinden und sich ihren Begabungen und Interessen entsprechend bestmöglich zu positionieren. In Anlehnung an Sauerwein und Losse (2021: 59) und die KMK (2022) lassen sich die mit der Ganztagsschule verbundenen Ziele und Erwartungen dementsprechend wie folgt zusammenfassen:

- Erleichterung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
- individuelle Förderung,
- Stärkung von Persönlichkeit und sozialen Kompetenzen,
- Ermöglichung von Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe.

Um diese Erwartungen zu erfüllen, wurde auf Bundesebene im Zuge der beschriebenen gesellschafts- und bildungspolitischen Entwicklungen das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) aufgelegt, das es den Bundesländern von 2003 bis 2009 ermöglichte, Mittel für die Erweiterung der Ganztagsschullandschaft abzurufen. Damit verbundene Ziele waren sowohl die Verbesserung von Bildungschancen als auch die Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, laut Präambel aber vor allem auch eine „nachhaltige gesamtwirtschaftliche Dimension“ (Verwaltungsvereinbarung IZBB). Am häufigsten wurden aus den Mitteln des Programms Grundschulen mit einer ganztägigen Konzeption gefördert (vgl. Stötzel & Wagener 2014). Insgesamt ist der Ausbau des Ganztags an Schulen in den Folgejahren erkennbar: Schon 2009 werden von der KMK 46,8 % der Schulen als Ganztagsbetrieb erfasst, 26,8 % der Schüler*innen im allgemeinbildenden Bereich nehmen zu diesem Zeitpunkt an Ganztagsangeboten teil (KMK 2011). Ursächlich ist vor allem das IZBB (vgl. Holtappels 2012). Seitdem steigt die Anzahl der Ganztagsschulen, aber vor allem der Anteil der Schüler*innen, die ein ganztägiges Angebot wahrnehmen, kontinuierlich an (vgl. KMK 2021): Für das Schuljahr 2019/2020 weist die KMK 70,8 % Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb aus. Darin sind 10.771 Grundschulen in öffentlicher oder privater Trägerschaft erfasst, davon 9.362 in

einer sogenannten offenen Form, 1.058 in teilgebundener und 351 in gebundener Form².

Nachdem es im Jahr 2018 zunächst einen leichten Rückgang an Ganztagsschulen gab, stieg ihr Anteil an den Grundschulen in Deutschland in den vergangenen drei Jahren wieder an (KMK 2023: 9). 2021 nahmen 48,3 % aller Schüler*innen an Ganztagsangeboten an allgemeinbildenden Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft teil (insgesamt 3.550.059) (ebd.: 35). An Grundschulen sind es mit 1.367.877 Schüler*innen 47,7 %, der größte Teil davon nimmt ein Ganztagsangebot in offener Form wahr (40,7 %) (ebd.: 36). Ein weiterer Anstieg der Anzahl der Ganztagsschulen sowie der Teilnahmequote ist anzunehmen, denn die Bundesregierung hat im September 2021 mit dem Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule ab dem Schuljahr 2026/2027 beschlossen (BMFSFJ 2021), damit zukünftig noch mehr Familien ein Ganztagsangebot an einer Schule wahrnehmen können. Mindestens die Teilnahme an Ganztagsangeboten im Grundschulalter hängt in der Regel mit der Erwerbstätigkeit der Eltern – insbesondere der Mütter – zusammen (vgl. Andresen und Schröer 2020: 586). Mit der Beschlussfassung zum GaFöG werden die bereits beschriebenen bildungs- sowie familien- und sozialpolitischen Ziele durch die politischen Verantwortlichen erneut hervorgehoben (vgl. ebd.).

Allerdings lassen sich bereits jetzt kritische Nachfragen an das Erreichen dieser Ziele stellen. Zwar zeigen die oben genannten Zahlen, dass es hinsichtlich der Möglichkeiten, Kinder über Mittag betreuen zu lassen, erhebliche Fortschritte gibt und die BRD damit dem familienpolitischen Ziel einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf während der Schulzeit der Kinder bereits näher gekommen ist. Aufgrund des Rechtsanspruchs sind hier zukünftig sogar noch Verbesserungen zu erwarten. Der quantitative Ausbau des Ganztags geht jedoch nicht automatisch damit einher, dass die Angebote angemessen und zielführend gestaltet sind, was für die sozial- und bildungspolitischen Implikationen maßgeblich ist. So konstatiert beispielsweise Ludwig (2020), dass der intensive Aus-

2 Die KMK definiert diese unterschiedlichen Formen folgendermaßen (KMK 2021: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2019_Bericht.pdf):

- In der voll gebundenen Form sind alle Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler (z. B. einzelne Klassen oder Klassenstufen), an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der offenen Form können einzelne Schülerinnen und Schüler auf Wunsch an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen. Für die Schülerinnen und Schüler ist ein Aufenthalt, verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule, an mindestens drei Wochentagen im Umfang von täglich mindestens sieben Zeitstunden möglich.

bau ganztägiger Angebote an Schulen nicht im gleichen Zuge dazu geführt hat, dass die Qualität der Angebote den Anforderungen entspricht:

Eher hat sich aufgrund des verschärften gesellschaftlichen Bedarfs an ganztägigen Betreuungsmöglichkeiten einerseits und angesichts knapper ökonomischer Ressourcen andererseits die Gefahr verstärkt, dass im Rahmen dieser Entwicklung die im Laufe der Ganztagsschulgeschichte erarbeiteten und erprobten pädagogisch-didaktischen und sozialpädagogischen Standards für ganztägige Schulerziehung nicht eingehalten werden (ebd.: 921).

Dementsprechend plädiert Ludwig dafür, sich der Geschichte der Ganztagsschule insgesamt und darüber hinaus spezifisch der sozialpädagogischen Grundlagen und Konzeptionen zu besinnen und diese Gedanken wieder verstärkt in den Diskurs einzubringen (ebd.).

Aber auch die Ausgestaltung der Ganztagsangebote birgt Risiken hinsichtlich der erwarteten Qualität des Programms. So haben die unterschiedlichen Modelle von Ganztagsschulen unmittelbare Auswirkungen auf Intensität, Umfang und Wirkung der pädagogischen Praxis. Ganztagsgrundschulen, die in Kooperation mit der Jugendhilfe arbeiten und deren konzeptionelle Grundlagen sozialpädagogisch inspiriert sind, sind beispielsweise in der Regel nach dem offenen Modell gestaltet. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sozialpädagogisches Personal sowie deren Angebote am Nachmittag bestenfalls mühsam mit dem Vormittag verknüpft sind (ähnlich wie die Hortangebote der Kinder- und Jugendhilfe). Dieses einbeziehend warnt auch Braches-Chyrek (2020) in Bezug auf die Frage danach, was für eine gute Bildung und ein gelingendes Aufwachsen sinnvoll ist, davor, die Erwartungen an die aktuelle Ganztagschulentwicklung zu hoch zu hängen:

Aktuelle Debatten, Forschungen, Projekte und wissenschaftliche Studien zur Ganztagschulentwicklung zeigen, dass nach wie vor angenommen wird, es könnte durch ein sinnvolles und förderliches Mischungsverhältnis von ganztäglicher Bildung, Betreuung und Erziehung den „potentiellen Entwicklungs- und Bildungshemmnissen“ von Kindern und Jugendlichen „frühzeitig und möglichst präventiv“ begegnet werden. Gleichzeitig wird immer wieder festgestellt, dass gerade die strukturellen Hindernisse, wie bspw. die Heterogenität der Träger und Akteure, der Angebote, der Finanzierung, der bundesländerspezifischen Gesetze, dem Fehlen von einheitlichen Qualitätsstandards hinsichtlich der fachlichen, rechtlichen, methodischen und organisationalen Rahmung von Ganztagsangeboten, es erschweren bestehende Unterschiede in der Bildungsförderung junger Menschen abzubauen (ebd.: 27).

Studien, die Wirkungen der Ganztagsangebote untersucht haben, können bislang nur teilweise Hinweise darauf finden, dass die Ganztagschule die an sie gestellten Erwartung in Bezug auf die schulischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen erfüllen kann (vgl. Sauerwein et al. 2019). So können zwar

unter bestimmten Umständen (angemessenes Angebot, regelmäßige Teilnahme) positive Effekte hinsichtlich der sozial-emotionalen Kompetenzen sowie des Sozialverhaltens festgestellt werden, vor allem hinsichtlich der postulierten Verbesserung von Bildungschancen sowie damit einhergehend dem Abbau der durch das Bildungssystem verursachten Reproduktion sozialer Ungleichheit, gibt es jedoch keinen derartigen Erfolg (vgl. ebd.). So konnten beispielsweise keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten festgestellt werden (StEG 2019; Strietholt et al. 2015; Lossen et al. 2016; Tillmann et al. 2015). Mit dem Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz im Grundschulalter ist zunächst einmal auch lediglich der quantitative Ausbau von Ganztagschulen vorgesehen. Es erhöht sich dadurch der Druck auf das System, ausreichend Plätze vorzuhalten. Es stellt sich aber darüber hinaus die Frage, inwiefern zukünftig die „strukturellen Hindernisse“ (s. Zitat oben: Braches-Chyrek 2020: 27) abgebaut werden – auch angesichts des massiven bestehenden und zukünftigen Fachkräftemangels im (sozial-)pädagogischen Bereich (vgl. Bock-Famulla et al. 2022; ausführlicher dazu: 7.1) – und qualitativ ansprechende Angebote ermöglicht werden können, damit nicht lediglich Ganztags*betreuung*, sondern auch Ganztags*bildung* stattfindet (vgl. auch Sauerwein und Lossen 2021: 58; Maykus 2021: 75). Ausgehend von der Annahme, dass dafür der Subjektbezug von zentraler Bedeutung ist, hat die vorliegende Arbeit das Ziel, den Diskurs zur (Weiter-)Entwicklung von Ganztagschulen aus einer sozialpädagogischen Perspektive und anhand von kindlichen Rekonstruktionen zum Erleben ihrer sozialen Räume im Kontext des Ganztagschulbesuchs zu bereichern.

2.2 Sozialpädagogische Zugänge zu Bildung und Entwicklung im Kindesalter

Ganztagschule als Ort sozialpädagogischen Handelns zu beschreiben, bedeutet auch, eine sozialpädagogische Sicht auf Entwicklung und Bildung im Kindesalter darzulegen. Das soll im Folgenden anhand zentraler sozialpädagogischer Theorien geschehen. Es wird erläutert, dass eine Sozialpädagogik des Kindesalters Kinder und Kindheit in einem Spannungsverhältnis aus kindlichem Eigenleben, Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt und der Erziehungstat-sache verortet und somit eine sozialräumlich-generationale Ordnungsbildung für Kindheit konstitutiv ist (2.1). Für die vorliegende Arbeit wird anschließend Bildung aus sozialpädagogischer Perspektive beschrieben, wobei Bildung und Bewältigung im Kindesalter im Anschluss an Böhnisch (2023) und Mack (2020) zunächst als miteinander verwoben und in einem zweiten Schritt anschließend an die vorhergehenden Ausführungen in Kapitel 2.1 als sozialräumlich-generational strukturiert gefasst werden.

2.2.1 Sozialpädagogik im Kindesalter als Spannungsfeld von kindlichem Eigenleben, Umwelteinflüssen und Erziehungstatsache

Es gibt verschiedene Ansätze, Sozialpädagogik zu fassen und in ein Verhältnis zu Sozialarbeit bzw. Sozialer Arbeit zu setzen. Nach Böhnisch (2018: 11 f.) bezieht sich Sozialpädagogik auf Prävention, Erziehung und Bildung, um es Menschen zu ermöglichen, bewältigende Strategien zur Verhinderung, Verringerung und Abwendung von sozialen Integrationsproblematiken zu entwickeln. Dagegen würde die Sozialarbeit helfend eingreifen, um Menschen „aus psychischen und sozialen Abhängigkeiten herauszuholen“ (ebd.). Das Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialarbeit wird auf diese Weise differenziert gefasst und unter dem Überbegriff Soziale Arbeit subsumiert. Diese Verhältnisbestimmung deckt sich mit einer Vielzahl von Fachtexten zu dieser Thematik (vgl. Dummann & Mennemann 2020: 30 ff.; Thole 2012: 20). Dabei werden im Kontext der Sozialpädagogik Erziehung und Bildung im Kindes- und Jugendalter, aber auch von Erwachsenen jeden Lebensalters als die relevanten Bezugspunkte beschrieben, während die Sozialarbeit aus ihrer Entwicklungsgeschichte heraus stärker mit dem Begriff der Intervention und mit der Bewältigung akuter Problemlagen in Verbindung gebracht wird.

Insgesamt übernimmt Soziale Arbeit als gesellschaftliche Funktionsträgerin wichtige Aufgaben im Sozialstaat: Sie unterstützt bei den sozialpolitischen Sicherungsbemühungen hinsichtlich möglicher Lebensrisiken wie Armut, Vereinsamung, Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe oder Krankheit, stellt Hilfeleistungen für Menschen in konfliktreichen und riskanten oder auch unsicheren und gefährdenden Lebenslagen bereit und bietet präventive Unterstützungsoptionen zur Bewältigung sozialer Problemlagen an. Maykus (2021) spezifiziert die Funktion Sozialer Arbeit in drei Bereiche (ebd.: 18): Erstens analysiert Soziale Arbeit Bedingungen für die Subjektwerdung und Lebensführung (Kontextanalyse), zweitens reagiert sie auf Einschränkungen der Lebenslagenbedingungen für Subjektwerdung (Entwicklungsanalyse) und dadurch ermöglicht sie drittens sozialpädagogische Unterstützung zu Lebensbewältigung, (Selbst-)Bildung und Sozialintegration.

Sozialpädagogische Handlungsbedarfe ergeben sich Winkler (2000: 597) zufolge aus der Notwendigkeit, den Herausforderungen moderner Gesellschaften mit Bildung und Erziehung zu begegnen. Es bestehe ein gesellschaftlicher Anspruch, dass die Individuen ihre Bildungsbiografien selbstständig und eigenverantwortlich gestalten, wodurch sie einem „Zwang zur Subjektivierung“ (ebd.: 38) ausgesetzt seien. Die Sozialpädagogik sei dabei „als Voraussetzung des Bildungsgeschehens wichtig, als Erziehungsleistung, die Lernfähigkeit von Subjekten erst herstellt [...]“ (Winkler 2006: 56). Zentraler Anhaltspunkt von Winklers Theorie ist die Dialektik von Orten des pädagogischen Handelns und Subjektivierungsprozessen (vgl. Maykus 2017: 38–40; Lambers 2020: 111). Diese führe dazu, dass Sozialpädagogik aufgefordert ist, Orte herzustellen, die Voraussetzungen für Sub-

jektwerdung im Sinne von Aneignungstätigkeit sind und in diesen an der Bearbeitung von Problemen mitzuwirken (ausführlich zu Aneignung vgl. Kapitel 3). Sozialpädagogisches Handeln bezieht sich demnach immer auch auf die Ermöglichung von Bildung, Sozialpädagogik handelt „pädagogisch, indem sie Bedingungen für Entwicklung prüft oder zu organisieren versucht“ (Winkler 2006: 57). Es geht also nicht darum, Menschen durch Bearbeitung zu erziehen, sondern die Gegebenheiten für Aneignungs- bzw. Subjektivierungsprozesse zu schaffen (ebd.), um Bewältigungshandeln zu unterstützen und Eigenständigkeit zu ermöglichen. Ziel ist die Begleitung und Aktivierung der eigenverantwortlichen Lebensführung von Individuen (vgl. Maykus 2017: 43).

Selbstverständlich sind Kinder den gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen ebenso ausgesetzt wie Erwachsene (vgl. Böhnisch 2018: 83). Daher legt die Sozialpädagogik diese Prämisse auch für sie zugrunde und bezieht darüber hinaus die anthropologische Tatsache der Entwicklung in die theoretisch-konzeptionellen Diskurse ein. So verweist Winkler darauf, dass kindliche Bildungsprozesse in diesen selbst und damit als Selbstbildung stattfinden, die nicht erzwungen, aber durch Erziehung gerahmt und beeinflusst werden können (ebd. 2020: 180). Böhnisch kommt dementsprechend in seinen Ausführungen zur Sozialpädagogik der Lebensalter (Böhnisch 2018: 79 ff.) zu dem Schluss, dass Kindheit in einem sozialpädagogischen Zugang zu kindlicher Entwicklung und Bildung immer zwischen Eigenleben und Erziehung zu verorten sei und es Aufgabe der Sozialpädagogik sei, den Prozess des Aufwachsens innerhalb dieses Spannungsverhältnisses zu unterstützen.

Kinder begegnen sozialpädagogisch Handelnden dabei in der Regel im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe, die wiederum als „veranstaltete Sozialpädagogik“ gefasst werden kann (vgl. Maykus 2021: 20). Die Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich zum einen auf Prävention und Intervention, zum anderen auf Bildung und Erziehung. Darüber hinaus ist sie eine „elementare Sozialisationsinstanz, die Kindheit und Jugend in unserer Gesellschaft mitgestaltet“ (Schröer et al. 2016: 12) und somit verschiedenfach Unterstützungsmöglichkeiten zur Subjektentwicklung im Kindesalter bietet. Eine zentrale Handlungsgrundlage für die Kinder- und Jugendhilfe stellt die lebensweltorientierte Sozialpädagogik dar, deren Ziel es ist, Subjekte und ihre Lebenswelt zum Ausgangspunkt zu machen (vgl. Maykus 2021: 20; Aghamiri 2016: 28). Das Konzept der Lebensweltorientierung (Thiersch 1992; 2015a) bezieht sich darauf, dass der gesellschaftliche Wandel der Moderne unterschiedliche Lebenswelten hervorbringt, die mit einem stark individualisierten Alltagserleben einhergehen. Alltag meint nach Thiersch (2015a: 336) „eine spezifische Form [...] des Zugangs zur Wirklichkeit“, womit der Mensch „in einer Wirklichkeit [gesehen wird], in der er sich vorfindet, die ihn bestimmt und mit der er sich auseinandersetzt“. Diese Wirklichkeit hat für das jeweilige Subjekt Gültigkeit, sie geht mit eigenen Deutungs- und Handlungsmustern einher, findet in verschiedenen Alltagswelten (bspw. Familie, Peers, Schule) statt

und prägt und bedingt subjektives Bewältigungshandeln und damit auch Identitätsbildung. In der Moderne gestaltet sich Alltag für die Individuen aufgrund der vielfältigen Ansprüche an Individualisierung und durch unterschiedliche persönliche wie auch strukturelle Ressourcen „pseudokonkret“ (Thiersch: 2015a: 286 ff.) und geht immer auch mit der Gefahr des Scheiterns einher (ebd. 2020: 37). Lebensweltorientierung will dieser Gefahr mit verständigungsorientierten Hilfe- und Unterstützungsformen entgegentreten.

Der im Konzept der Lebensweltorientierung fokussierte Alltag wird für Kinder im Grundschulalter maßgeblich von den Institutionen Familie und Schule geprägt (vgl. Eßer 2016), so dass beide relevante Bezugspunkte für eine Sozialpädagogik im Kindesalter darstellen. Sie beeinflussen das Alltagserleben von Kindern und ihre Wirklichkeit durch ihre strukturellen Dimensionen, in denen sich das Spannungsverhältnis von Subjektivität und Gesellschaft grundlegend manifestiert. Daraus ergeben sich für Kinder spezifische zu bewältigende Entwicklungsaufgaben. Böhnisch (2018) beschreibt dabei vor allem die Erwartungen an die zukünftige Teilhabe von Kindern an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen als konstitutiv für kindliches Bewältigungshandeln. Zudem zeichne sich das Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen durch eine Ungleichheit zugunsten der Erwachsenen aus (vgl. Kapitel 3). Diese äußere sich beispielsweise im Einfluss der Erwachsenen auf Lebenswege, in unterschiedlichen Gestaltungsoptionen von Alltag, aber vor allem auch hinsichtlich von Sanktionsmöglichkeiten der Erwachsenen bei einem von ihnen als inkorrekt wahrgenommenen Verhalten der Kinder. Zudem seien Kinder in der Familie, aber auch in pädagogischen Zusammenhängen wie der Schule potentieller Gewalt unterschiedlicher Ausprägung (z. B. strukturell, symbolisch, psychisch) ausgesetzt, da Erwachsene ihre Macht gegenüber den Kindern ausnutzen können. Böhnisch konstatiert insgesamt einen „ambivalenten Bedingungszusammenhang Kindheit – zwischen Abhängigkeit, Ausgesetzt-Sein und Bewältigung“ (ebd.: 82). Kindliches Handeln ist in diesem Sinne immer geprägt von einer Schutzbedürftigkeit, die aus der Angewiesenheit auf Erwachsene resultiert, von einem Risiko, dass von der machtvollen Stellung der Erwachsenen ihnen gegenüber ausgeht und gleichzeitig von Möglichkeiten der Lebensbewältigung – Böhnisch spricht auch von Selbstbehauptung –, die in der eigenen Handlungsfähigkeit begründet ist. Diese alltäglichen Bewältigungsleistungen der Kinder sind es, die für sozialpädagogisches Handeln im Kindesalter konstitutiv sind. Dabei nimmt das Bewältigungshandeln der Kinder im Rahmen familiärer Konflikt- und Überforderungssituationen einen großen Stellenwert ein. Denn die Familie ist die erste Sozialisationsinstanz für Kinder, die sie mit dem oben genannten Bedingungszusammenhang konfrontiert – und damit auch erster Erfahrungszusammenhang von Bildungs- und Entwicklungsbedingungen im Kindesalter, der generationell strukturiert ist.

Ausgehend von dem Erkenntnisinteresse, das kindliche Erleben ihrer sozialen Räume im Rahmen des Ganztagserschulbesuchs zu analysieren, nimmt die vorliegende Studie auch das Bewältigungshandeln der Kinder in familiären Kontexten in den Blick. Darüber hinaus sind aber vor allem Fragen zur Schule als sozialpädagogisches Handlungsfeld und kindlichem Bewältigungskontext bedeutsam. Böhnisch stellt zwei sozialpädagogische Zugänge zur Bewältigung von Schule heraus (ebd. 2018: 98 ff.):

1. Schule habe einen hohen Anspruch an Rationalität, dem sich die Kinder unterordnen müssten. Diese rationale Lebensführung sei auf das Entwickeln von Kompetenzen ausgerichtet und somit klar zukunftsorientiert. Im Gegensatz dazu sei das Kinderleben außerhalb von Schule, vor allem in der Interaktion mit Peers, deutlich auf die Gegenwart bezogen. Dieses Spannungsfeld müsse von den Kindern emotional und sozial bewältigt werden.
2. Schule fordere im Sinne ihrer rationalen Lebensführung von den Kindern das Einnehmen einer spezifischen Rolle, die mit institutionellen und organisatorischen Anforderungen einhergehe. Bei der Bewertung und Anerkennung der Kinder orientiere Schule sich nicht an deren Alltagsleben und Persönlichkeit, sondern an der jeweiligen Ausführung dieser Schülerrolle, also am Umgang der Kinder mit den spezifischen Regeln und Normen und an ihren Möglichkeiten, die von ihnen erwarteten Leistungen zu erbringen.

Insgesamt lässt sich also Bewältigungshandeln als permanentes Ringen der Kinder mit familiären, schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an sie beschreiben. Dabei ist besonders die Erfahrung des Schulbesuchs extrem, da sie die Kinder vor die Aufgabe stellt, zukunftsorientiert und rational zu agieren und den institutionellen Vorgaben durch die Übernahme der Schüler*innenrolle zu entsprechen. In der Schule werden lebensweltliche Bezüge marginalisiert und der außerschulische Alltag von Kindern rückt in den Hintergrund. Die Aufgabe sozialpädagogischen Handelns ergibt sich dann im Anschluss an Böhnisch aus der Tatsache, dass Kinder diese Reduktion ihres Subjektstatus ausgleichen und das Spannungsfeld zwischen kindlichem Eigenleben und der von Erwachsenen geprägten familiären und schulischen Welt bewältigen müssen (vgl. auch Maykus 2006). Sozialpädagogik ist entsprechend aufgefordert, Risikofaktoren, die das Bewältigungshandeln der Kinder erschweren können, zu erkennen und abzumildern und den Kindern gleichzeitig Orte und Räume zu ermöglichen, an denen sie ihre Eigenwelt ausleben und Alltags- und Lebensweltbezüge herstellen können. Das heißt im Sinne Winklers (s. o.), dass die Aufgabe der Sozialpädagogik darin besteht, die Gegebenheiten für Aneignungs- bzw. Subjektivierungsprozesse, also für Selbstbildung, zu schaffen. Letztlich kann in Bezug auf Kinder also nicht nur von einer Verhältnisbestimmung zwischen Subjekt und Sozialem im Sinne von Individualisierungsprozessen und Umwelteinflüssen gesprochen werden. Verstärkend kommt noch die Erziehungstatsache – hier verstanden als