

WIFF EXPERTISE

BAND 55

wiff

Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter

Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik
und pädagogische Praxis

Anna-Maria Seemann
Volker Titel

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV1901A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und dem Autor.

Zitiervorschlag: Seemann, Anna-Maria/Titel, Volker (2023): Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 55. München

© 2023 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-ND 4.0

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstraße 2, 81541 München

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Lektorat: Oliver Mattheis, Berlin

Gestaltung, Satz: O.media GmbH, Leipzig

Druck: Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN: 978-3-86379-422-4

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff52022>

Anna-Maria Seemann, Volker Titel

Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter

Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Durch die Einführung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung für Kinder im Grundschulalter, wonach ab dem Schuljahr 2026/2027 neu eingeschulter Kindern ein Ganztagsangebot zur Verfügung gestellt werden muss, hat die Diskussion um die Qualität solcher Angebote neuen Aufwind bekommen. Allerdings ist die Frage nach der Qualität im Ganztage nicht einfach zu beantworten. Denn angesichts unterschiedlicher Ressortzuständigkeiten und Traditionen in den Ländern sowie einer Vielzahl an Angebotsformen ist die Identifikation von übergeordneten Qualitätskriterien eine herausfordernde Aufgabe.

Dieser Aufgabe hat sich das Autorenteam der vorliegenden Expertise gestellt. Sie gehen der Frage nach, was qualitativ hochwertigen Ganztage auf den unterschiedlichen Ebenen des Schul- und Jugendhilfesystems ausmacht. Unter Berücksichtigung der Angebotsvielfalt werden Ziele, Forschungsbefunde und bereits vorhandene Qualitätskonzepte vorgestellt und darauf aufbauend Schlussfolgerungen für die Qualitätsentwicklung im Ganztage formuliert.

Wir danken der Autorin und dem Autor für ihren wertvollen Beitrag zum Qualitätsdiskurs im Ganztage und wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

München, im Oktober 2022



Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin
Projektleitung WiFF



Hilke Lipowski
Wissenschaftliche Referentin

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Formen von Ganztagsangeboten für Kinder im Grundschulalter	11
2.1	Schulischer Ganztag	11
2.2	Angebote der Kinder- und Jugendhilfe	12
2.3	Kooperative Modelle	12
2.4	Mittags-/Übermittagsbetreuungen	13
2.5	Impulse für die Reflexion	13
3	Ziele, Konzeptionen und Bildungsverständnisse	14
3.1	Schule	14
3.2	Kinder- und Jugendhilfe	15
3.3	Ganztag bzw. Ganztagsschule	16
3.4	Schule und Jugendhilfe: Gemeinsamkeiten, Differenzen und Integration	17
3.5	Systemübergreifende Bezugspunkte	18
3.6	Impulse für die Reflexion	18
4	Beiträge der Bildungsforschung	19
4.1	Sozialisationsperspektive	19
4.2	Ungleichheitstheoretische Perspektive	20
4.3	Institutionenperspektive	20
4.4	Educational Governance	20
4.5	Impulse für die Reflexion	21
5	Qualität im Ganztag	22
5.1	Wissenschaftlicher Diskurs	22
5.1.1	Unterrichts- und Schulqualität	22
5.1.2	Qualität in Kindertageseinrichtungen und der Kinder- und Jugendarbeit	22
5.1.3	Qualität von Ganztagsangeboten und Ganztagsschule	23
5.2	Bildungspolitische Rahmensetzungen	26
5.3	Qualitätsentwicklungsinstrumente	28
5.4	Impulse für die Reflexion	31
6	Akteure und Akteursgruppen im Ganztag	32
6.1	Kinder	32
6.2	Eltern und Erziehungsberechtigte	33
6.3	Pädagogische Akteure	34
6.4	Schul- und Institutionenleitungen	36
6.5	Kooperationspartner	37
6.6	Akteure auf kommunaler Ebene	37

6.7	Nicht pädagogisch tätige Akteure	37
6.8	Impulse für die Reflexion	38
7	Schlussfolgerungen	38
7.1	Grundlagen	38
7.2	Forschung	39
7.3	Bildungspolitik	39
7.4	Aus- und Weiterbildung	40
7.5	Pädagogische Praxis	40
8	Literaturverzeichnis	41
9	Abbildungsverzeichnis	48

1 Einleitung

Diese Expertise beschäftigt sich mit der Suche nach Qualitätsmerkmalen für Ganztagsangebote im Grundschulalter und nach Strategien für deren Umsetzung in der pädagogischen Praxis. Bereits die inhaltliche Verortung dieser Suche erweist sich als Herausforderung, denn Ganztagsangebote sind mit zwei Bildungsverständnissen verbunden, die in Deutschland bisweilen als gegensätzlich angesehen wurden und werden (Coelen 2007): hier die schulische, dort die sozialpädagogische, hier die formale, dort die non-formale und informelle Perspektive – eingebettet in die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung. Bereits 2003 konstatierte eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut die „ausgeprägte Lagermentalität“ (Protz 2003, S. 52) zwischen Schul- und Sozialpädagogik bzw. zwischen Schule und Jugendhilfe. Verstärkt wird das Dilemma durch den Umstand, dass diese Bildungsverständnisse über eine Vielzahl an institutionellen und strukturellen Angebotsformen umgesetzt werden – 16-fach bundeslandspezifisch nuanciert. Angesichts dieser Heterogenität der Angebote und damit auch der unterschiedlichen Nutzung durch Kinder und Jugendliche erscheint das Formulieren darauf bezogener Gesamtbefunde „als ein nahezu unmögliches Unterfangen“ (Sauerwein 2017, S. 14). Ungeachtet dessen sollen in dieser Expertise die Vielfalt der Angebote, Forschungsbefunde sowie bestehende Rahmensetzungen und Handreichungen für die Ausgestaltung von Ganztagsangeboten dargestellt und mit der Sicht auf die Interessen der beteiligten Akteure verbunden werden, um Schlussfolgerungen für die Qualitätsentwicklung formulieren zu können.

Aufbau der Expertise

Die Zielstellungen der Expertise werden zunächst in der Einleitung mit grundlegenden Begriffsbestimmungen verbunden. Zu klären ist, was unter „Qualität“ verstanden werden soll und mit welchem Fokus Ganztagsangebote im Grundschulalter betrachtet werden. Der hier vorgeschlagene Analyserahmen dient als Instrument für die Expertise selbst, kann darüber hinaus aber auch als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklungsprozesse in der Bildungspolitik und der pädagogischen Praxis genutzt werden.

In Kapitel 2 wird mit einem Blick auf die vielfältigen Formen der Ganztagsangebote das Spektrum der aktuell in Deutschland vorhandenen Konzepte aufgezeigt. Die mit diesen Konzepten verbundenen Ziele und Bildungsverständnisse sind Gegenstand des Kapitels 3, wobei insbesondere auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der schul- und der sozialpädagogischen Perspektive eingegangen wird.

Die reichhaltigen Ansätze der Bildungsforschung können wichtige Impulse für die Analyse und die Ausgestaltung von Ganztagsangeboten liefern. Hiermit beschäftigt sich Kapitel 4. Es zeigt exemplarisch auf, welche Forschungsansätze für den Ganzttag nutzbar gemacht werden können.

Das Herzstück der Expertise (Kap. 5) bildet die Analyse von ganztagsbezogenen Forschungsbefunden, bildungspolitischen Rahmensetzungen und Qualitätsentwicklungsinstrumenten, die im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene entwickelt wurden. Für deren Nutzung sind die Bedürfnisse, Erwartungen und Interessen der beteiligten Akteure der entscheidende Schlüssel. Diese werden in Kapitel 6 dargelegt.

Jedes Kapitel mündet in resümierende Fragen. Diese bieten bildungspolitisch Verantwortlichen und Akteuren aus der Ganztagspraxis und der Wissenschaft Impulse für ihre Arbeit.

Mit Blick auf die eingangs vorgegebenen Zielsetzungen werden in Kapitel 7 Schlussfolgerungen formuliert und mit Empfehlungen für die wissenschaftliche Forschung, die Bildungspolitik, die Aus- und Weiterbildung und die pädagogische Praxis verbunden.

Qualitätsbegriff

Die Verwendung des Begriffs „Qualität“ ist vielfältig und hat je nach Anwendungsgebiet unterschiedlich differenzierte und systematisierte Bestimmungen erfahren. Fasst man diese zusammen, ergeben sich zwei wesentliche Perspektiven: Zum einen werden mit „Qualität“ die *Eigenschaften* von etwas bezeichnet, zum anderen deren *Eignung* für einen bestimmten Zweck. Erst durch diese Zweckbestimmung (Sauerwein/Klieme 2016) wird es möglich, Zuschreibungen wie „gut“ oder „hoch“ vorzunehmen.

In der Bildungsforschung werden die Hauptbedeutungen von Qualität oft durch „neutral“ bzw. „deskriptiv“ (Eigenschaften) und „bewertend“ bzw. „präskriptiv“ (Eignung) unterschieden (Plehn 2019, S. 59; Sauerwein/

Klieme 2016, S. 462). Dadurch wird klar, dass etwa die Beurteilung von Schulqualität von normativen Setzungen abhängig ist. Diese wiederum werden maßgeblich beeinflusst von den formulierten Zielsetzungen. Die Suche nach Qualitätskriterien für Ganztagsangebote an Grundschulen muss daher von den vielfältigen Zielstellungen ausgehen und zeigen, auf welchen Erwartungen und Interessen diese bei den beteiligten Akteuren basieren.

Fokus

Bei der Betrachtung des Qualitätsbegriffs wurden Eigenschaften und Eignung „von etwas“ als Perspektiven benannt. Es gilt zu klären, worauf sich dieses „von etwas“ in dieser Expertise bezieht. Die Maßgabe „Ganztagsangebote im Grundschulalter“ gibt in Bezug auf die Altersgruppe der Kinder für Deutschland weitgehend den Rahmen vor. Mit Ausnahme der Bundesländer Berlin und Brandenburg (hier reicht die Grundschule bis zur 6. Klasse) handelt es sich um die Jahrgangsstufen 1 bis 4. Wesentlich unklarer ist der Begriff „Ganztagsangebote“. Dies hat einerseits mit der Angebotsvielfalt zu tun, andererseits mit der Frage, in welchem Verhältnis die Angebote zu Schule und Unterricht stehen. Handelt es sich um außerschulische Veranstaltungen – oder zwar um schulische, aber neben bzw. nach dem Unterricht stattfindende, mit diesem aber nicht in Zusammenhang stehend? Oder bezieht sich „Ganztag“ auf ein die Schule insgesamt betreffendes Bildungsverständnis, das also Unterricht *und* außerunterrichtliche Angebote umfasst? Für die letztgenannte Konstellation gibt es die Bezeichnung „Ganztagsschule“, so wie ihn die Kultusministerkonferenz als pädagogisches Konzept in Gesamtverantwortung der Schulleitung sieht (Koller u.a. 2015). Sowohl die bislang umfangreichste empirische „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) als auch die meisten Monografien und Sammelwerke zum Ganztag widmen sich dieser Angebotsform.

Neben diesem in gebundenen, teilgebundenen und offenen Formen praktizierten Ganztagsschulbetrieb existieren Ganztagsangebote in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe oder als Kooperationsmodelle. Durch den ab 2026 für den Primarbereich geltenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung erhalten diese Angebote eine größere Bedeutung; die hier erfolgte Rahmensetzung des Sozialgesetzbuchs wird Auswirkungen haben sowohl auf ministerielle Zuständigkei-

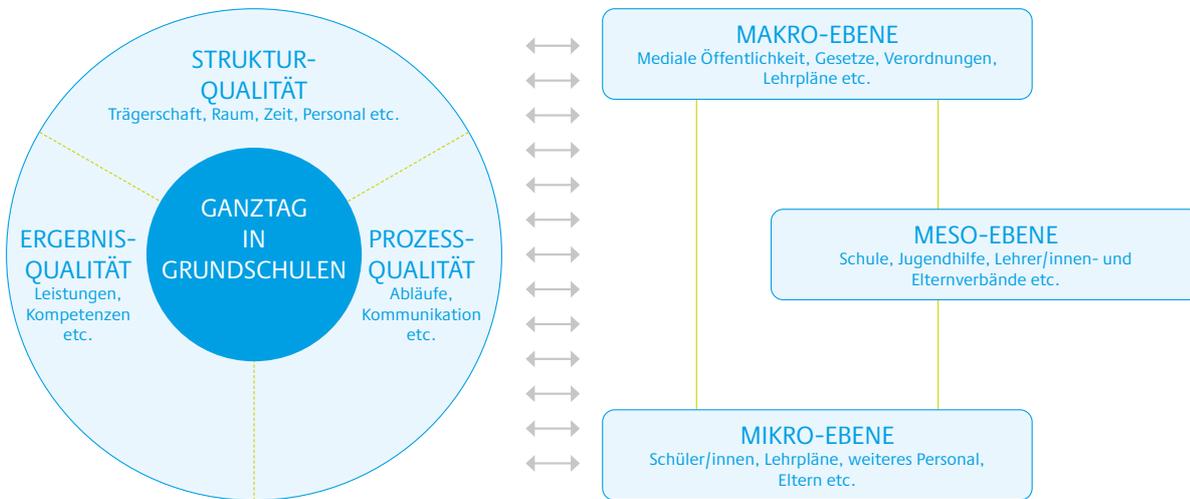
ten als auch auf Teile von qualitätsrelevanten Normierungen, etwa mit Blick auf das Fachkräftegebot.

Für die Fokussierung der Expertise ergibt sich aus diesem erweiterten Bezugsrahmen eine doppelte Herausforderung: In struktureller Hinsicht ist schon die Feststellung von Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher und Ivo Züchner, wonach „Ganztagschulen zunächst einmal Schulen [sind]“ (Fischer u.a. 2011, S. 19), hinsichtlich der unklaren und oft nur losen Bindung an ein einheitliches Schulkonzept kaum greifbar. Diese Unübersichtlichkeit verstärkt sich nun durch die verantwortliche Einbeziehung der Kinder- und Jugendhilfe. Auch inhaltlich, mit Blick auf den Qualitätsbegriff und das damit verbundene Bildungsverständnis, haben die oben skizzierten Ansprüche schul- und sozialpädagogischer Prägung oft parallele bis konkurrierende Tendenzen, die in dieser Expertise aufgegriffen werden.

Analyserahmen

Sowohl für die wissenschaftliche Betrachtung als auch für die Handlungsorientierung in der bildungspolitischen und pädagogischen Praxis wird mit dieser Expertise ein Analyserahmen vorgeschlagen, der vorhandene Konzepte adaptiert und verbindet. Die oben beschriebenen Perspektiven von Qualität – Eignung und Zweck – werden hierin gemeinsam berücksichtigt (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Qualitätsdimensionen und Kontextebenen



Quelle: Eigene Darstellung unter Bezugnahme auf Fischer u.a. 2011, S. 21

Das bereits in den 1970er-Jahren entwickelte CIPO-Modell (Context, Input, Process, Output) zur differenzierten Analyse von Schulqualität wurde u.a. im Zusammenhang mit der StEG-Studie als Theoriebezug für die Ganztagsforschung angewandt (Fischer u.a. 2011, S. 20) und in der Folge auch als Qualitätsrahmen „sowohl für die system- und schulbezogene Entwicklungsarbeit als auch für die Qualitätsanalyse, -überprüfung und beurteilung über schulinterne und schulexterne Evaluation“ nutzbar gemacht (Kamski u.a. 2009). In der vorliegenden Expertise wird dieses Modell in den IPO-Elementen adaptiert und auf den oben skizzierten deskriptiven und/oder normativen Qualitätsbegriff bezogen: Bei der *Strukturqualität* (= Input) werden z.B. Organisations- und Hierarchiefestlegungen im Zusammenhang mit der Trägerschaft des Ganztagsangebotes berücksichtigt. Hierzu zählen u.a. Beschäftigungsverhältnisse, ebenso räumliche Ressourcen und zeitliche Regelungen, etwa zur Rhythmisierung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Phasen. Bei der *Prozessqualität* (= Process) richtet sich das Augenmerk vor allem auf Abläufe und Kommunikationspraktiken. Dazu gehören sowohl Fragen des Führungsverhaltens im Ganztags als auch die Praxis in den pädagogischen Gestaltungsfeldern, jeweils sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Bereich. Bei der *Ergebnisqualität* (= Output) stehen wie im CIPO-Modell Leistungen und Kompetenzen (auch personale und soziale, Wohlbefinden etc.) im Fokus. Der *Con-*

text des CIPO-Modells wird hier als interdependentes Einflussfeld komplementär hinzugenommen und in einem Mehrebenenmodell dargestellt: Auf der *Makro-Ebene* des Analyserahmens werden insbesondere die bildungspolitischen Rahmensetzungen betrachtet, wie sie auf Bundes- und vor allem Landesebene auch für den Bereich der Ganztagsangebote bestehen. Auf der *Meso-Ebene* steht die Verwobenheit von Ganztagsangeboten in schulischen, sozialpädagogischen, aber auch aktorsgruppenbezogenen Interessenkontexten im Mittelpunkt. Auf der *Mikro-Ebene* werden die Interessen und Beteiligungen der individuellen Akteure betrachtet, sowohl der Kinder und Jugendlichen als auch der Erwachsenen mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen, Möglichkeiten und Erwartungen.

Insbesondere im pädagogischen Diskurs zum Elementarbereich wird mit der *Orientierungsqualität* eine weitere Dimension modelliert (Tietze 2008, S. 18). Diese „beinhaltet die normativen Orientierungen, Leitideen und Überzeugungen, unter denen das pädagogische Handeln (Prozessqualität) stattfindet bzw. stattfinden soll“ (ebd.). Im Analyserahmen werden diese Orientierungen als Context berücksichtigt – auf der Makro-Ebene etwa in Form von Lehr- und Bildungsplänen und Qualitätsrahmen auf Bundes- oder Bundeslandebene, auf der Meso-Ebene z.B. in Form von Leitbildern in Schulen und Horten und auf der Mikro-Ebene z.B. in Form von pädagogischen Haltungen einzelner Akteure.

2 Formen von Ganztagsangeboten für Kinder im Grundschulalter

Für Überlegungen zur Qualität von ganztägigen Bildungs- und Erziehungssettings für Grundschul Kinder muss analysiert werden, unter welchen organisatorischen und systemischen Bedingungen die Angebote ausgestaltet werden (können). Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen daher die bildungspolitischen Vorgaben auf Bundes- bzw. Landesebene, die Einfluss auf die im Analyserahmen modellierte Struktur- und Prozessqualität nehmen. Es geht um Rahmensetzungen auf der Makro-Ebene, mit denen Steuerungsfunktionen auf der Meso- und Umsetzungspraktiken auf der Mikro-Ebene konfrontiert werden.¹

Die Heterogenität der Ganztagsmodelle hängt teils mit historischen Entwicklungen zusammen, teils mit politischen Entscheidungen, die in den Ländern zu differierenden Schwerpunktsetzungen geführt haben. Es finden sich:

- die Ganztagschule in schulischer Verantwortung in offener, teilweise gebundener oder voll gebundener Form
- von der Schule weitgehend unabhängige Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, vor allem Horte
- Formen, die eine verbindliche, gleichberechtigte Kooperation von Schule und Jugendhilfe zum Ziel haben
- weitere Angebote wie Übermittags-/Mittagsbetreuungen

Aufgrund der unterschiedlichen Strategien der Länder haben sich neben Angebotsformen, die statistisch klar zu erfassen sind (Kinder- und Jugendhilfestatistik bzw. Kultusministerkonferenz-Statistik), Mischformen herausgebildet (z.B. durch die Integration von Horten in offene Ganztagschulen), die zu Unklarheiten in der Zuordnung und damit zu Schwierigkeiten in der sta-

tistischen Erfassung führen (Forschungsverbund DJI/TU Dortmund 2021, S. 8).

2.1 Schulischer Ganztag

Die länderübergreifenden, primär strukturell-organisatorischen Vorgaben für ganztagschulische Modelle wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) definiert. Sie stellen die Basis für die statistische Erfassung dar und bedeuten einen „begrifflichen Minimalkonsens zwischen den Ländern“ (Kielblock/Stecker 2014, S. 15). Ganztagschulen sind demnach „Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich I an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst; an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird; die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK 2021, S. 4). Eine Erweiterung der Definition gilt seit dem Schuljahr 2016/17. Seither gelten als offene Ganztagsangebote auch solche, in denen „die Schulleitung auf der Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes mit einem außerschulischen Träger kooperiert und eine Mitverantwortung der Schulleitung für das Angebot besteht“ (KMK 2021, S. 6). Es werden drei Formen unterschieden (KMK 2021, S. 5):

- *Offene Ganztagschule*: Hierbei handelt es sich um ein Ganztagsangebot, das von den Schülerinnen und Schülern fakultativ besucht bzw. von den Eltern gewählt werden kann. Die Anmeldung erfolgt für ein Schul- oder Schulhalbjahr verbindlich; das Angebot muss an drei bis fünf Tagen vorgehalten, aber nicht an allen Tagen genutzt werden. Meist entstehen so neue, jahrgangsübergreifende Gruppen.
- *Teilweise gebundene Ganztagschule*: Nach der KMK-Definition ist damit gemeint, dass das ganztägige Angebot für bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verpflichtend ist, meist einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen. In manchen Bundesländern, z.B. in Hamburg, bedeutet teilgebundene Ganztagschule eine verpflichtende Teilnahme an bestimmten Tagen.

¹ Die hiermit verbundenen Herausforderungen werden u.a. durch die Educational-Governance-Forschung berücksichtigt, die für die Analyse und Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten wichtige Impulse liefern kann (siehe Kap. 4.4).

- *Voll gebundene Ganztagschule*: In diesem Modell sind alle Kinder an einer Schule verpflichtet, an mindestens drei Tagen mit je mindestens sieben Stunden an den schulischen Veranstaltungen teilzunehmen.

In einigen Bundesländern existieren „verlässliche“ oder „volle Halbtagsgrundschulen“, die über die Pflichtunterrichtsstunden hinaus weitere pädagogische Angebote in einem festen Zeitrahmen von bis zu sechs Stunden vorsehen; darüber hinaus stehen freiwillige Angebote zur Verfügung, z.B. Früh-, Nachmittags-, Spät- und Ferienbetreuungen. Hierbei handelt es sich zumindest ansatzweise um ein Modell von gemeinsamer verpflichtender „Kernzeit“ für alle und weiterer „Angebotszeit“. Dies ist interessant, weil sich ein solches Konzept an erfolgreich arbeitenden Ganztagschulen als zielführender erwiesen hat als die Unterscheidung nach offenem und gebundenem Ganztag (Radisch u.a. 2019, S. 152–154).

Makro-Ebene: Beim schulischen Ganztag liegt eine Zuständigkeit des Bildungs- bzw. Kultusministeriums (Landesbehörde/Senatsabteilung) vor, den Rahmen bilden die Schulgesetze.

Meso-Ebene: Es finden sich deutliche Unterschiede zwischen den Formen und in den Bundesländern hinsichtlich der Trägerschaften und des Personals. So werden *offene schulische Ganztagsangebote* meist mit Kooperationspartnern aus der Kinder- und Jugendhilfe oder anderen freien Trägern umgesetzt, für den *gebundenen Ganztag* gilt dies nicht immer.

Mikro-Ebene: Die Anforderungen an das Personal folgen dabei nicht unbedingt dem Fachkräftegebot, sodass an offenen Ganztagschulen auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger tätig sind, die über keine pädagogische Formalqualifikation verfügen (Sauerwein/Diskowski o.J., S. 11f.). Anders gestaltet es sich in Ländern, in denen Ganztagsangebote durch eine Kooperation von Schule und Hort umgesetzt werden. So zählt z.B. in Thüringen der Hort zur Schule und es gilt das Fachkräf-teprinzip (TMBJS 2021).

In *gebundenen Ganztagschulen/-klassen* werden teils ausschließlich Lehrkräfte für die Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote herangezogen, teils nur Nichtlehrkräfte. In anderen Ländern werden sowohl Lehrkräfte als auch weitere pädagogische Akteure in

unterschiedlicher Gewichtung eingesetzt (Klemm/Zorn 2016, S. 29f.).

2.2 Angebote der Kinder- und Jugendhilfe

Das wichtigste Erziehungs- und Bildungsangebot für Grundschul Kinder aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist der Hort. Vor 1990 wurden in der alten Bundesrepublik mit dem Hort vorrangig sozialpolitische Zielsetzungen verfolgt, seine Bedeutung war eher randständig. In der DDR stellte er das reguläre nachschulische Angebot für alle Grundschul Kinder dar und war mit der Schule eng verknüpft (Markert 2021, S. 82f.; Lüders 1991).

Makro-Ebene: Eigenständige Horte liegen in der Verantwortung der Familien- und Sozialpolitik und der entsprechenden Ministerien. Es gelten das Sozialgesetzbuch (SGB) VIII sowie die ergänzenden und konkretisierenden Landesgesetze.

Meso-Ebene: Für die Bereitstellung einer ausreichenden Anzahl von Plätzen ist die Kommune bzw. das jeweilige Jugendamt verantwortlich. Organisiert werden die Tageseinrichtungen von öffentlichen oder freien Trägern.

Mikro-Ebene: Für die Kinder- und Jugendhilfe gilt ein Fachkräftegebot (§ 72 SGB VIII), das in den Länderausführungen unterschiedlich flexibel konkretisiert wird. Daher verfügt die deutliche Mehrheit der Mitarbeitenden über einen einschlägigen Hochschul-, Fachschul- oder Berufsfachschulabschluss (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021).

In den meisten ostdeutschen Bundesländern spielt der Hort bis heute eine zentrale Rolle; hier sind offene Ganztagsangebote aus einer Anbindung der Horte an die Grundschulen entstanden oder weiterhin die vorherrschende Form. Einige Bundesländer haben Hortangebote in schulische Verantwortung überführt, in anderen Ländern existieren im Primarbereich Ganztagschulen, Mittagsbetreuungen und Horte parallel (Markert 2021, S. 83f.).

2.3 Kooperative Modelle

Einige Bundesländer setzen auf dezidiert kooperative Modelle zwischen Schule und Jugendhilfe. Beispielsweise ist in Hamburg neben dem schulischen Ganztag das Modell der „Ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen“ (GBS) so angelegt, dass vormittags Unterricht stattfindet und im Anschluss ein Jugendhilfeträger übernimmt. Die Anmeldung ist freiwillig, muss aber für eine kontinuierliche pädagogische Arbeit für mindestens drei Tage erfolgen. Die Partner führen „ihre Kompetenzen in der Schulpädagogik und in der Hortpädagogik unter einem gemeinsamen pädagogischen Konzept zusammen“ (Offermanns 2021, S. 114).

Makro-Ebene: Es gelten für jeden Bereich eigene Zuständigkeiten auf ministerieller bzw. gesetzlicher Ebene. Die Kultusministerien zeichnen für den unterrichtlichen, die Sozialministerien für den außerunterrichtlichen Teil verantwortlich; maßgeblich sind auf der einen Seite die Schulgesetze und auf der anderen die Gesetze der Kinder- und Jugendhilfe. Hinzu kommt die kommunale Zuständigkeit für beide Teilbereiche.

Meso-Ebene: Bei den kooperativen Modellen sind auf der institutionellen Ebene die Schule und ein Träger der Kinder- und Jugendhilfe beteiligt.

Mikro-Ebene: Es gelten die gleichen Vorgaben für das Personal wie bei den eigenständigen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe.

2.4 Mittags-/Übermittagsbetreuungen

Mittags- und Übermittagsbetreuungen spielen beispielsweise in Ländern wie Bayern und Schleswig-Holstein bis heute eine wichtige Rolle und machen mit bundesweit 17% einen nicht unerheblichen Teil der Angebote aus (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 87). Eine Zuordnung zu den beiden Systemen Schule und Kinder- und Jugendhilfe ist allerdings schwierig. Exemplarisch seien im Folgenden die Zuständigkeiten in Bayern skizziert.

Makro-Ebene: Obwohl es sich um ein „sozial- und freizeitpädagogisch ausgerichtetes Betreuungsangebot“ handelt, stammen die Vorgaben aus dem Ministerium für Unterricht und Kultus. Zusammenarbeit und Abstimmung mit der Schulleitung sind erforderlich,

allerdings trägt diese nicht im engeren Sinne die Verantwortung für das Angebot.

Meso-Ebene: Die Trägerschaft kann bei einem freien Träger (Elternvereine oder Wohlfahrtsverbände) oder der Kommune liegen.

Mikro-Ebene: Die Anforderungen an die Personalqualifikation sind ähnlich vage formuliert wie bei der offenen Ganztagschule.

2.5 Impulse für die Reflexion

- Inwieweit ist es sinnvoll, verschiedene ministerielle Zuständigkeiten und gesetzliche Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit derselben Zielgruppe – Kinder im Grundschulalter – aufrechtzuerhalten, und welche Auswirkungen haben diese Rahmungen auf die pädagogische Arbeit?
- Welche Konsequenzen haben die gesetzlichen Grundlagen für die Qualifikationsanforderungen an die pädagogischen Akteure und was bedeutet dies für die pädagogischen Zielstellungen?
- Inwiefern stehen in den Modellen die verschiedenen Elemente des Ganztags (Unterricht nach Stundentafel und außerunterrichtliche Angebote) miteinander in Beziehung und ist es tatsächlich möglich, gemeinsame Konzepte zu entwickeln (z.B. in kooperativen Modellen)?
- Inwieweit sind die Akteure auf der Mikro-Ebene dazu verpflichtet bzw. bekommen sie die Möglichkeit, über ihre Bildungsverständnisse in einen konstruktiven Austausch zu gehen und integrative Konzepte zu entwickeln?
- Was bedeuten die Aspekte Kostenfreiheit versus Elternbeiträge sowie Verbindlichkeit versus Freiwilligkeit für die Nutzung der Angebote – und welche Folgen hat dies für die Qualität der pädagogischen Arbeit?

3 Ziele, Konzeptionen und Bildungsverständnisse

Für die Betrachtung von Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten sollen die im vorigen Kapitel vorgestellten Modelle nun auf ihre Zielstellungen und Konzeptionen sowie Bildungsverständnisse hin befragt und die zugrunde liegenden normativen Setzungen aufgezeigt werden (Sauerwein 2017, S. 20–22). Aufgrund der Angebotsvielfalt und der Beteiligung der Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe werden im Folgenden zunächst die auf der Makro-Ebene formulierten Ziele dargestellt. Bezugspunkte sind gesetzliche Vorgaben und offizielle Verlautbarungen. Darüber hinaus wird gezeigt, welche Zielstellungen sich explizit mit der Etablierung von Ganztagschulen und -angeboten verbinden, und gefragt, welche systemübergreifenden Bildungs- und Sozialisationsziele für Grundschul Kinder formuliert werden.

3.1 Schule

Die Betrachtung des Ganztags soll sich in dieser Expertise nicht auf den außerunterrichtlichen Bereich beschränken, sondern strebt ein integratives Verständnis der pädagogischen Settings an, in denen sich Kinder über eine längere Zeit am Tag befinden. Daher wird der Blick zunächst auf die Institution Schule gerichtet. Schule erfüllt gesellschaftliche Funktionen, die auf die Aufrechterhaltung, Reproduktion und Innovation der Gesellschaft gerichtet sind (Sauerwein 2017, S. 45–50; Fend 2008, S. 49–51):

- Enkulturationsfunktion: Vermittlung zentraler Kulturfertigkeiten
- Qualifikations-/Ausbildungsfunktion: Vermittlung von Kompetenzen für das spätere Erwerbsleben
- Personalisationsfunktion: Persönlichkeitsentwicklung und Ausschöpfung aller Potenziale
- Allokationsfunktion: Zuweisung zu beruflichen und gesellschaftlichen Positionen über das Prüfungs- und Zertifikatswesen
- Integrations- und Legitimationsfunktion: Erhalt und Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung

- Funktion der Chancengerechtigkeit: Ausgleich familien-/milieubedingter Bildungsdefizite
- kustodiale Funktion: Sicherstellung einer zuverlässigen Betreuung

Neben diese Funktionen treten spezifisch pädagogische Aufgaben von Schule, die teils aus den Funktionen abgeleitet werden, teils mit diesen vermittelt werden müssen (Radisch 2009, S. 30): z.B. der Erwerb intelligenten und anwendungsbezogenen Wissens, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, Lernkompetenzen, sozialen Kompetenzen und Wertorientierungen (Helmke 2017, S. 40). Zwischen den einzelnen Funktionen und Aufgaben können Widersprüche auftreten und Aushandlungsprozesse nötig werden.²

Die Zielstellungen und Aufgaben des Schulsystems werden über Gesetze (Landesverfassungen und Schulgesetze), Lehrpläne, die Bereitstellung von Ressourcen sowie die Ausbildung der pädagogischen Professionen festgelegt und weiterentwickelt (siehe Kap. 5.2). Neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nennen die Schulgesetze zahlreiche soziale, personale und kommunikative Kompetenzen sowie Wertorientierungen, die es zu fördern gilt (KMK 2022). Die Funktionen und Ziele haben jeweils eine individuelle Dimension – Persönlichkeitsbildung und Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen sollen – sowie eine gesellschaftliche: Die Kenntnisse und Fertigkeiten sollen das Leben in der Gesellschaft ermöglichen und für diese nutzbar gemacht werden (Klafki 2021, S. 67f.; Fend 2008, S. 49).

In den Lehrplänen finden sich neben den auf die Fächer bezogenen Kompetenzen allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele sowie fachübergreifende Kompetenzen, die es zu vermitteln gilt, z.B. Werteerziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Alltagskompetenzen, Gesundheitserziehung, interkulturelle Bildung, soziales Lernen, Medienbildung, politische Bildung, Sexualerziehung etc.

² So soll z.B. die Grundschule eine Grundbildung für alle sichern und jedes Kind fördern – muss aber zugleich über Notengebungen die Allokationsfunktion wahrnehmen.

3.2 Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe gilt heute als breit aufgestellter sozialer Dienstleistungsbereich, der sich als Sozialisationsinstanz an *alle* Kinder und Jugendlichen richtet (Bock 2012, S. 444f.). Gesetzlich definiert sind die Aufgaben im SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz). Hier ist das Recht des Kindes „auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ verankert (§ 1 SGB VIII). Innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe stellen die Teilbereiche *Kindertagesbetreuung* und *Offene Kinder- und Jugendarbeit* Bezugspunkte für den Ganzttag dar. Viele Träger haben ihr Tätigkeitsfeld in der vorschulischen Kindertagesbetreuung oder der offenen Arbeit auf die Schulkindbetreuung ausgedehnt oder diesen Bereich verstärkt.

Kindertageseinrichtungen

Der Grundauftrag der Kindertagesbetreuung ist im SGB VIII formuliert. Die Einrichtungen sollen Familien entlasten und die Kinder unterstützen, fördern und in ihrer eigenständigen Entwicklung begleiten (Emanuel u.a. 2017, S. 47). Seit etwa 20 Jahren³ kommt ein expliziter Bildungsauftrag hinzu, der im „Gemeinsamen Orientierungsrahmen ‚Bildung und Erziehung in der Kindheit““ von Jugend- und Familien- sowie Kultusministerkonferenz festgehalten wurde. In den Bundesländern wurden seit 2004 Bildungs- und Erziehungspläne formuliert, die sich teils auf den Elementarbereich beschränken, teils das Grundschulalter einschließen oder auch darüber hinausgehen. Letztere fokussieren sich entweder auf Kindertagesstätten (Hort) oder beziehen explizit die Grundschule mit ein und formulieren damit institutionenübergreifende Ziele.

Die Bildungspläne gehen vom aktiven, kompetenten Kind aus, das sich in Interaktion mit anderen die Welt aneignet und lernt. Die Bildungs- und Erziehungsziele beziehen sich u.a. auf kognitive, sozial-emotionale, personale und körperbezogene Kompetenzen (Textor 2019). Die Bildungspläne und die schulischen Lehrpläne erweisen sich als gegenseitig anschlussfähig.

Im Kontext Ganzttag ist der *Hort* als spezielle Einrichtung für Schulkinder ein wichtiger Bezugspunkt. Die Arbeit im Hort orientiert sich an kindheitspädagogischen Konzeptionen, die auch in vorschulischen Einrichtungen handlungsleitend sind (Markert 2021, S. 86) und bezüglich der Altersgruppe Erweiterungen erfahren. Jüngere Publikationen gehen verstärkt von der gemeinsamen Zielgruppe der Grundschul Kinder aus (z.B. Albrecht u.a. 2021).

Kinder- und Jugendarbeit

Bildung stellt eine Grundkategorie der offenen Kinder- und Jugendarbeit dar. Die Trias von formaler, non-formaler und informeller Bildung bietet einen wichtigen Bezugspunkt, da die Kinder- und Jugendarbeit ihr Augenmerk (stärker als der schulische Unterricht) auf die non-formale und informelle Bildung richtet und sich zugleich Anschluss- und Kooperationsmöglichkeiten zur Schule ergeben (Pothmann/Deinet 2021, S. 84; Deinet/Icking 2020, S. 883f.). Primär geht es um die Befähigung zur Selbstbestimmung und Mündigkeit, um das Artikulieren eigener Interessen, Persönlichkeitsentwicklung, soziales Engagement und gesellschaftliche Mitverantwortung (Sauerwein 2017, S. 56). Partizipation, Freiwilligkeit und eine große Methodenvielfalt sind wesentliche Gestaltungsmerkmale.

Soziale Arbeit an der Schule

Soziale Arbeit an der Schule findet sich außer in ganztägigen Settings in der Schulsozialarbeit.⁴ Zielstellung von Schulsozialarbeit ist primär die Minderung von Bildungsungleichheiten und die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen der Kinder (Spies 2018, S. 138) – Anschlussmöglichkeiten an den Ganzttag sind damit inhaltlich gegeben (Speck 2020, S. 638f.; vgl. auch Kap. 3.3). Die Angebotsvielfalt und Methoden von sozialer Arbeit bzw. Schulsozialarbeit (Beratung, non-formale und soziale Bildungsangebote etc.) können zum Teil gewinnbringend im Ganzttag Anwendung finden (Spies 2018, S. 139f.); zugleich sind Rollenklärungen zu leisten und spezifische Aufgabenprofile bzw. eigenständige Aufträge zu beachten (Speck 2021).

3 Auslöser waren ebenso wie für den Ganzttagsschulausbau die PISA-Ergebnisse von 2000. Seit 2002 werden nach einem Beschluss der Jugendministerkonferenz Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen verstanden (Franke-Meyer 2016).

4 Erprobt wurde Schulsozialarbeit an Schulen seit den 1970er-Jahren (Speck 2021, S. 167). Der Fokus lag lange auf weiterführenden Schulen, inzwischen wird die Schulsozialarbeit auch an Grundschulen deutlich ausgebaut (Speck 2021, S. 174).

3.3 Ganztag bzw. Ganztagschule

Der von der Politik forcierte Ausbau der Ganztagschule seit 2002/03 war gesellschafts- und bildungspolitisch motiviert (Wiere 2011) und nicht zuletzt eine Reaktion auf den sogenannten PISA-Schock. Allerdings gibt es eine deutlich längere Geschichte der ganztägigen Schulorganisation, die bis ins 20. Jahrhundert auch in Deutschland üblich war, sowie eine pädagogisch getragene Ganztagschulidee mit Wurzeln vor allem in verschiedenen reformpädagogischen Modellen (Seelmann-Eggebert 2019). Aus diesen Strängen resultiert laut Christian Nerowski ein Bündel von sozialpolitischen, pädagogischen und bildungspolitischen Zielstellungen und Erwartungen, die mit Ganztag/Ganztagschule verknüpft werden und die nicht immer widerspruchsfrei in Einklang miteinander zu bringen sind (Nerowski 2015, S. 40; vgl. auch Wiere 2011).

Vereinbarkeit von Beruf und Familie für die Eltern

Ein zentrales Motiv für den Ganztagsausbau wie auch für den ab 2026 sukzessive gesetzlich verankerten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern ist die Ermöglichung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie für die Eltern und Sorgeberechtigten. Die kustodiale Funktion von Schule erfährt damit eine Ausweitung. Mit dieser zweifellos wichtigen gesellschaftspolitischen Zielstellung scheint die Gefahr verbunden, dass die pädagogischen Ziele und Potenziale des Ganztags aus dem Fokus geraten. Es ist wichtig, zur Kenntnis zu nehmen, dass der Ganztagsausbau kein ursächlich pädagogisch motiviertes Projekt darstellt (jedenfalls nicht in der Breite), das auf Betreiben von Lehrkräften oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen angestoßen wurde, sondern vielmehr auf den Druck der Eltern bzw. der Gesellschaft zurückgeht (Tillmann 2011, S. 16).

Steigerung der formellen Bildung

Die Lernergebnisse aller Kinder, vor allem aber leistungsschwacher und benachteiligter, sollen sich verbessern (BMFSFJ 2017, S. 334). Es war eine zentrale Zielstellung für den Ausbau des Ganztags, über Leistungssteigerungen eine bessere Qualifizierung für die spätere Erwerbsarbeit zu erreichen (Herzog 2009, S. 29f.). Eng in Verbindung damit steht ein der Ganztagschule zugeschriebenes Potenzial, das auch zentrales Thema der Grundschulpädagogik ist: Der Heteroge-

nität der Schülerschaft (in Bezug auf soziale Herkunft, kulturellen und sprachlichen Hintergrund, Lernvoraussetzungen, Beeinträchtigungen etc.) soll mit mehr *individueller Förderung* aller Kinder begegnet werden (Stötzel/Wagener 2014, S. 57).

Steigerung der nichtformellen Bildung

Nichtformelle Bildungsangebote unterliegen keiner Leistungsbewertung, sind aber mit pädagogischen Zielstellungen verbunden, z.B. der Stärkung von Autonomie und Identität, sozialer Kompetenz und Beziehungsfähigkeit (Nerowski 2015, S. 46f.). Das Aufgreifen von erweiterten Bildungsinhalten und Lernformen jenseits des herkömmlichen Unterrichts gehörte zu den Zielen des Ganztagsausbaus (Holtappels 2007). Dadurch erfahren die Enkulturations- und Personalisationsfunktion von Schule eine Stärkung, ohne dass die über die Vergabe von Schulnoten erfolgende Allokationsfunktion und die Leistungsidee berührt werden müssen. Es bestehen zahlreiche Ansatzpunkte für die Förderung der fächerübergreifenden Lehrplankompetenzen und der Zielstellungen der Bildungspläne.

Erhöhung des Wohlbefindens

Das Wohlbefinden (well-being) an der Schule wird auf verschiedenen Ebenen als relevant erachtet: als emotionale und kognitive Grundlage für erfolgreiches Lernen, für ein positives Erleben der Institution Schule und als Basis für die erfolgreiche Bewältigung schwieriger Situationen (Hascher/Hagenauer 2011 nach DKJS 2019, S. 4f.). Weil bei entsprechenden Rahmenbedingungen mehr Zeit für den Aufbau positiver Beziehungen (sowohl zwischen pädagogischen Akteuren und Kindern als auch zwischen den Kindern) zur Verfügung steht sowie mehr Raum für Interessen und individuelle Neigungen sowie Entspannung, Erholung und Bewegung, wird mit der Ganztagschule eine Erhöhung des Wohlbefindens durch eine stärker auf die Bedürfnisse des Kindes gerichtete Schule angestrebt (Nerowski 2015, S. 52–55).

Bildungs-/Chancengerechtigkeit

Ergebnisse von Schulleistungsuntersuchungen zeigen einen starken Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland. Die PISA-Ergebnisse von 2000 gelten hier als „Weckruf“; die Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit war erklärtes politisches Ziel u.a. beim Ganztagsausbau (Steiner

2009, S. 81). Hier, so die Annahme, könne Förderung besser gelingen, könne durch die Kooperation z.B. mit der Jugendhilfe den Kindern und ihren Familien leichter Unterstützung geboten werden, soll ein intensiveres Schulleben möglich sein und für Kinder mit Migrationshintergrund sollen mehr Sprechgelegenheiten dazu führen, Benachteiligungen auszugleichen (Seemann 2020, S. 77; Stötzel/Wagener 2014, S. 62f.). Inzwischen werden dem Bildungssystem zwar leichte Verbesserungen attestiert (Bertelsmann Stiftung u.a. 2017b, S. 7), allerdings bleibt die Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit eine Herausforderung. Im Primarbereich zeigt sich, dass gerade die Kinder mit einem stärkeren Förderbedarf von den Angeboten nicht sicher erreicht werden (Holtappels 2014, S. 36; Steiner 2009, S. 83–86).

Demokratiebildung/Partizipation

Dem Ganzttag werden für Demokratiebildung und Partizipation durch den erweiterten Zeitrahmen mit Phasen ohne curriculare Vorgaben besondere Potenziale zugeschrieben. Das Wirken verschiedener pädagogischer Professionen mit einem differierenden bzw. erweiterten Bildungsverständnis kann hierfür aktiv genutzt werden (Stötzel/Wagener 2014, S. 60). Das Thema erfährt zunehmend Relevanz, weshalb eine stärkere Verankerung der politischen Bildung, Demokratieerziehung und Beteiligung in der Schule, vor allem im Ganzttag und auch bereits in der Grundschule, angemahnt wird (BMFSFJ 2020, S. 17f., 478–481).

3.4 Schule und Jugendhilfe: Gemeinsamkeiten, Differenzen und Integration

Oft werden die Ziele und Bildungsverständnisse von Schule und Jugendhilfe als Gegensätze beschrieben: Pflicht versus Freiwilligkeit, Bildungsbereich versus Sozialbereich, Bewertung und Selektion versus Integration, kognitive Leistung versus sozial-emotionale Intelligenz, Unterricht versus offene Lernarrangements etc. (Titel 2021, S. 9; Neuß 2017, S. 20). Auf unterschiedliche Bildungsaufträge von Jugendhilfe und Schule und Disziplinperspektiven (Schulpädagogik versus Sozialpädagogik) sowie Selbstverständnisse und Arbeitsmethoden der pädagogischen Akteure wird hingewiesen (Baitinger 2018, S. 77). Hinsichtlich ihrer Zielstellungen haben beide Systeme aber eng beieinanderliegende,

größtenteils sogar übereinstimmende pädagogische Funktionen. Sie „stellen wichtige Sozialisationsinstanzen dar, deren Aufgabe es ist, Kinder zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft zu machen[,] und beide Systeme haben Bildung und Erziehung als Aufgabe“ (Rausch/Berndt 2012, S. 51).

Allerdings setzen die Systeme verschiedene Schwerpunkte und erfüllen gesellschaftlich teils unterschiedliche Funktionen, aus denen jeweils auch ihre Grenzen abzuleiten sind. Schulen setzen einen Schwerpunkt auf die Vermittlung fachlicher Inhalte und Qualifikation und haben Grenzen in Bezug auf Partizipation (Coelen 2014, S. 44) – eine Freiwilligkeit der Teilnahme ist durch die Schulpflicht ausgeschlossen. Die Partizipationsmöglichkeiten sind durch die Lehrpläne mindestens eingeschränkt, stehen aber – über Themen wie Individualisierung, Passung und Angebotsvielfalt als Merkmale guten Unterrichts sowie Projektarbeit, offene Unterrichtsformen und kooperatives Lernen – auch auf der Agenda der (Grund-)Schulpädagogik (Helmke 2017; Viehweger/Pfrang 2016, S. 145). Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation, die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen und Erziehung sind zentrale Aufgaben auch der Grundschule.

Auf der anderen Seite stellt die Grundbildung, die Schule vermittelt, eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe her, die einen inhaltlichen Schwerpunkt der Jugendhilfe bildet und die diese durch die Prinzipien der Freiwilligkeit, Mitbestimmung und Selbstorganisation stärken möchte. „Teilnahme am politischen Prozess setzt Literalität, setzt Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, setzt elementare Urteilskraft voraus“ (Tillmann 2003 nach Coelen 2014, S. 45). Zudem liegt in der fehlenden Freiwilligkeit von Schule auch eine Stärke: Sie erreicht alle Kinder. Daher scheint die zentrale Erkenntnis aus der Auseinandersetzung mit den Konzepten und Bildungsverständnissen, dass beide Systeme zur „vollständigen Erfüllung ihrer Bildungsaufträge“ auf das je andere angewiesen sind (Coelen 2014, S. 44). Aus der Verbindung von Schule und Sozialpädagogik im Ganzttag kann die Chance erwachsen, ein „zeitgemäßes Verhältnis von Ausbildung und Selbstbildung [zu] erproben“ (Sturzenhecker/Richter 2012, S. 472). Die Soziale Arbeit mit ihrer Betonung des Beziehungsaufbaus, dem Fokus auf den Interessen und dem Wohl des Kindes, ihren Prinzipien wie Offenheit, Partizipation, Lebensraum- und Sozialraumorientierung kann ihre eigenen Qualitäten in die Gestaltung

von Schule/Ganztag produktiv einbringen (BMFSFJ 2020, S. 535). Sie kann helfen, Blockaden zwischen der Lebenswelt der Kinder und der Schule abzubauen (Spies 2018, S. 141f.) und mit interessen geleiteten Freizeitangeboten nicht nur das soziale Lernen anregen, sondern auch das schulische Lernen positiv beeinflussen.

3.5 Systemübergreifende Bezugspunkte

Auf der Makro-Ebene lassen sich zudem systemübergreifende Bezugspunkte dafür finden, was gesellschaftlich für das Aufwachsen von Kindern als grundlegend erachtet wird. So ist seit 2001 im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung verankert: „Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (§ 1631 Absatz 2 BGB). 1992 ist die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland ratifiziert worden und gilt seitdem als Bundesgesetz. Darin wird das Recht auf Bildung mit dem Ziel begründet, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (Artikel 29). Für den Ganztagskontext zentral ist das in der Konvention formulierte „Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit [...], auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (Artikel 31).

Seit dem Beitritt Deutschlands zur UN-Behindertenrechtskonvention 2009 steht außerdem die Umwandlung in ein inklusives Bildungssystem auf der Agenda – auch hieraus ergibt sich ein wichtiger Bezugspunkt für die Ausgestaltung von Ganztagschulen. Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts verweist auf das vorhandene Potenzial: „Vor allem gebundene Ganztagschulen [...] sollen die Chancen von bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen verbessern und deren individuelle Lernerfolge durch ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung sichern“ (Hofmann-Lun 2014, S. 11).

3.6 Impulse für die Reflexion

– Unterscheiden sich Schule und Kinder- und Jugendhilfe in ihren gesetzlich verankerten Zielstellungen tatsächlich so sehr, wie oft der Eindruck vermittelt wird?

- Wodurch kommt es zur Wahrnehmung gerade der Differenzen zwischen den Systemen in der Praxis?
- Welche Möglichkeiten der Annäherung und produktiven Auseinandersetzung bestehen auf der Makro-Ebene (z.B. Ministerien), der Meso-Ebene (z.B. Einzelinstitutionen) und der Mikro-Ebene (pädagogische Akteure verschiedener Professionen)?
- Können die Bildungspläne, die institutionenübergreifende Zielstellungen für die Bildung und Erziehung von Kindern im Grundschulalter formulieren, ein zentraler gemeinsamer Bezugspunkt sein? Werden diese im schulischen Kontext zur Kenntnis genommen?
- Welche Vorstellungen über die Bedeutung der im Ganztag gängigen Begriffe „Bildung“, „Erziehung“ und „Betreuung“ bestehen in den Systemen und bei den Akteuren, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden sich?

4 Beiträge der Bildungsforschung

Das folgende Kapitel bezieht den Analyserahmen der Expertise auf ausgewählte Ansätze einer äußerst vielfältigen und interdisziplinär ausgerichteten Bildungsforschung. Ziel ist es, exemplarische Strategien für den Umgang mit dem Konstrukt „Qualität“ aus unterschiedlichen Sichtweisen aufzuzeigen und zu überlegen, wie diese für die Analyse und die Gestaltung von Ganztagsangeboten nutzbar gemacht werden können.

Der Begriff „Bildungsforschung“ wird in der vorliegenden Expertise in einem breiten Verständnis genutzt. Er wird weder auf die Ansätze einer empirischen Bildungsforschung beschränkt noch bezieht er sich ausschließlich auf eine schulpädagogische Sicht. Die multiperspektivische Begründung von Ganztagsangeboten sowohl hinsichtlich ihrer Zielstellungen als auch mit Blick auf die Praktiken der Umsetzung rechtfertigt ein weites Verständnis, wie es auch im *Handbuch Bildungsforschung* postuliert wird: „Bildungsforschung analysiert also Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen, thematisiert aber auch informelle Sozialisationsbereiche“ (Tippelt/Schmidt-Hertha 2018, S. 2.).

4.1 Sozialisationsperspektive

Sozialisationsforschung befasst sich mit Prozessen, durch die „in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene“ (Hurrelmann u.a. 2008, S. 25) entstehen. Die zunehmende Nutzung von Ganztagsangeboten bedeutet für Kinder im Grundschulalter eine tiefgreifende Beeinflussung dieser Prozesse in einer wichtigen Phase des Heranwachsens. Es lohnt sich daher, auch jene Bereiche der Bildungsforschung für die Qualitätsentwicklung im Ganztag zu nutzen, die auf die Verwobenheit von Kindern mit unterschiedlichen *Sozialisationsinstanzen* blicken. Zu diesen Sozialisations-

instanzen gehört neben der Familie mit wachsender Bedeutung der Lebensraum Schule selbst, gegebenenfalls in Verbindung mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Aber auch das räumliche Umfeld, kooperierende Institutionen und die Peergroups haben maßgeblichen Einfluss.

Für die Bewertung von Qualität im Ganztag sind Sozialisationsinstanzen in doppelter Hinsicht wichtig. Sie fungieren als Bewertungssubjekte, etwa wenn Eltern die Strukturqualität von Ganztagsangeboten anhand ihres Bedarfs an Betreuungszeit und/oder die Ergebnisqualität anhand der Schulnoten ihrer Kinder bemessen. Außerdem bewirkt die durch Ganztagsangebote mögliche Öffnung von Schule, dass das Umfeld die Durchführung der Angebote mitgestaltet – z.B. kann ein kooperierender Sportverein die Prozessqualität der Freizeitgestaltung erheblich beeinflussen.

Schulen und Ganztagsangebote finden sich eingebettet in soziale *Milieus*; im Kontext der Bildungsforschung sind hier Sozialraumanalysen interessant (Spatzcheck/Wolf-Ostermann 2016; Riege/Schubert 2005), die auf theoretischer, aber auch unmittelbar praktischer Ebene dabei helfen können, Erwartungshaltungen und (potenzielle) Bildungsbeteiligungen von Kindern und ihren Familien zu berücksichtigen.

Kinder, die Ganztagsangebote nutzen, erleben Schule oft als Lebensraum, der ihnen unterschiedliche *Rollen* zuweist oder ermöglicht. Sie erfahren darin ihre eigene Subjektivität in Konfrontation mit den Konsequenzen ihres Verhaltens (Veith 2002, S. 173f.). Verbunden ist dies mit ihrem Status im sozialen Umfeld bzw. der Milieuzugehörigkeit: „Vereinfacht gesprochen geht es dabei um die Frage der Durchsetzungsfähigkeit individueller Handlungskalküle gegenüber dem Einfluss sozialer Verhaltenserwartungen“ (Kuper/Thiel 2018, S. 590).

Für die Qualitätsentwicklung im Ganztag ist diese theoretische Modellierung vor allem deswegen interessant, weil sie Aspekte des sozialen Lernens betrifft und damit Kompetenzerwartungen, die mit Ganztagschulen in besonderem Maße verbunden sind – dies umso mehr, wenn sie (auch) als informelle Begegnungsorte mit Gleichaltrigen wahrgenommen werden. Solche Peer-Beziehungen haben „einen hohen Einfluss auf das Wohlbefinden und das Selbstbild der Heranwachsenden, so dass intakte Netzwerkbeziehungen auch die Schulfreude und die aktive und vielfältige Freizeitgestaltung“ (Krüger u.a. 2018, S. 819) fördern.

4.2 Ungleichheitstheoretische Perspektive

Zu den auf der Makro-Ebene gesetzten Wirkungspostulaten in Bezug auf Ganztagsangebote gehört die Förderung von Chancengerechtigkeit. Für die diesbezügliche Bewertung des Ganztags kann auf bildungssoziologische Ansätze zur Frage zurückgegriffen werden, inwiefern die Organisation der Bildungslandschaft Teilhabe befördert oder behindert (Brüsemeister 2008, S. 80–115). Auf theoretischer Ebene erfolgen hierbei Bezugnahmen auf im Wesentlichen zwei Erklärungsperspektiven (Georg 2018): einerseits den konflikttheoretischen Ansatz (u.a. Pierre Bourdieu), andererseits die Rational-Choice-Theorie (u.a. Raymond Boudon). Bezogen auf die Bildungschancen steht im Mittelpunkt beider Perspektiven die Frage, inwiefern die soziale Herkunft, insbesondere die finanzielle Ausstattung und das Bildungsniveau der Eltern, den Bildungserfolg der Kinder beeinflussen.

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungszugang ist auch für Deutschland vielfach empirisch belegt (Maaz u.a. 2014; Allmendinger/Dietrich 2004) und gehört zu den großen bildungspolitischen Herausforderungen. Ganztagsangebote können hier positive Impulse setzen, indem sowohl formale als auch non-formale Bildungssettings für viele Kinder gleichermaßen – unabhängig vom sozialen Status – umgesetzt werden. Voraussetzung dafür ist, dass bestimmte Angebotsformen z.B. durch anfallende Elternbeiträge nicht nur selektiv wahrgenommen werden. Einen interessanten Aspekt für die Analyse von Ganztagsangeboten bietet die zunehmende Einbeziehung von Lebensstilen und sozialen Milieus in die Ungleichheitsforschung insofern, als sich hier Erklärungsansätze beispielsweise für die Akzeptanz verschiedener Formen des Ganztags bei Eltern und Kindern finden (Barz/Liebenwein 2018).

4.3 Institutionenperspektive

„Im Zuge der Öffnung der Schulen und insbesondere der zunehmenden Einrichtung von Ganztagschulen kommt es zur nicht immer leichten Kooperation und einem gemeinsamen Handeln von Lehrkräften, Sozialpädagog/-innen, Schulpsycholog/-innen oder Erzieher/-innen im neu strukturierten vernetzten schulischen Raum“ (Tippelt 2018, S. 657f.). Nicht zuletzt

dieser vielfach in der pädagogischen Praxis bestätigte Befund rechtfertigt einen tieferen Blick in die Strukturen und Arbeitsweise von Ganztagsangeboten. Für die theoretische und methodologische Konturierung von Untersuchungen zur Ganztagschule bietet es sich wiederum an, neben den klassischen Bereichen der Schulforschung (u.a. Dederling/Holtappels 2018) sowie jenen zu institutionalisierten außerschulischen Bildungsorten (u.a. Plehn 2019; König 2018; Lüders/Riedle 2018) auf bildungssoziologische Ansätze zu rekurrieren. Hier bietet u.a. das *Konflikttheoretische Modell* spannende Anknüpfungspunkte (Brüsemeister 2008, S. 30–33): Der Ausbau von Ganztagschulen ist eine von der Makro-Ebene (durchaus in Reaktion auf in der Mikro-Ebene kommunizierte Bedarfe) gesetzte neue Idee der Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Diese neue Idee befindet sich im Wettstreit einerseits mit den Ideen der klassischen Halbtagschule, andererseits mit jenen der Kinder- und Jugendhilfe, die vorwiegend auf außerschulische Angebote setzen. Die unterschiedlichen Formen der Ganztagsangebote tragen nun als Organisationen der Meso-Ebene einen Wettstreit der Ideen aus. Die Analyse der hiermit verbundenen Interessen und Werte sowie der Strategien, diese zu verteidigen, kann für die Erforschung und für die erfolgreiche Entwicklung von Ganztagsangeboten wichtige Impulse liefern.

4.4 Educational Governance

Mit der Educational-Governance-Forschung hat sich ein vergleichsweise junger, interdisziplinär aufgegriffener Ansatz entwickelt (Brüsemeister 2008; Altrichter u.a. 2007), der für das Anliegen dieser Expertise von besonderem Wert ist. Ausgangspunkt ist ein Steuerungsproblem: Wie können Bildungsziele in Organisationen umgesetzt werden, wenn hierfür Setzungen der Makro-Ebene mit Handlungen von (zum Teil unterschiedlich institutionell verankerten) Akteuren auf der Meso- und Mikro-Ebene miteinander koordiniert werden müssen – „[w]ie können ‚Spezialisten‘ wie LehrerInnen, die Schulleitung, die Schulverwaltung, neue Schulinspektion, externe BeraterInnen, SchülerInnen, Eltern und die Bildungspolitik innerhalb ihrer jeweils spezifischen Sichtweise ein ‚kollektives Gut‘ wie die schulische Bildung auch nur einigermaßen zielgerichtet herstellen?“ (Brüsemeister 2008, S. 192). Der Ausbau

von Ganztagsangeboten an Grundschulen befindet sich genau in dieser Problemlage und verstärkt sie auf doppelte Weise: Schulpädagogische und sozialpädagogische Ziele mit ihren teils unterschiedlichen Akzentuierungen müssen in Einklang gebracht werden; hinzu tritt verstärkt ein familien- und arbeitsmarktbezogener Betreuungsbedarf. Flankiert wird dies auf der Makro-Ebene durch unterschiedliche ministerielle Zuständigkeiten und ordnungspolitische Referenzen. Zum anderen wird die Problemlage dadurch verschärft, dass Zahl und Heterogenität der beteiligten Akteursgruppen wachsen: Außerschulische Kooperationspartner als Träger der Angebote, weiteres pädagogisches Personal sowie externe Kursleiterinnen und Kursleiter etc. finden sich in bislang nicht praktizierter Weise eingebunden in den schulischen Kontext.

Die Nutzung der Educational-Governance-Forschung für Modellierungen im Ganztags(schul)bereich ist bereits in Studien zu lokalen Bildungslandschaften erfolgt (Baumheier u.a. 2013) und kann darüber hinaus auf die theoretischen und methodischen Erfahrungen z.B. bei der Analyse der Implementation von Bildungsstandards aufbauen (Zuber u.a. 2019). Dies betrifft Kompetenz- und Qualitätsmodelle ebenso wie den Akteursbezug und die damit verbundenen empirischen Verfahren.

4.5 Impulse für die Reflexion

- Inwieweit muss die qualitative Weiterentwicklung des Ganztags stärker die gesamte Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien in den Blick nehmen, da er das Aufwachsen und damit die Sozialisation der Kinder insgesamt stark prägt?
- Gibt es Unterschiede beim Erwerb sozialer Rollen und sozialer Kompetenzen, je nachdem ob dieser in Institutionen oder im privaten/häuslichen Umfeld erfolgt?
- Ist die Ungleichheitsperspektive bereits ausreichend in die Konzepte und Rahmensetzungen für den Ganztags einbezogen worden?
- Müssen stärker als bislang für die Frage nach der Qualität die beteiligten Institutionen und ihr Streben nach Selbsterhalt und Legitimation in den Blick genommen werden?
- Welche weiteren Ansatzpunkte für die Ganztagsqualität bieten die dargestellten Impulse aus der

Bildungsforschung für eine übergreifende, weniger auf die Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe ausgerichtete Sicht?

5 Qualität im Ganzttag

Die mit dem Analyserahmen dieser Expertise in den Blick genommenen Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten in Grundschulen wurden bereits in Kapitel 2 auf wesentliche Aspekte der *Strukturqualität* und in Kapitel 3 hinsichtlich der Konzeptionen und Zielstellungen auf Vorgaben auf der Makro-Ebene bezogen. Dieses Kapitel greift die dort dargestellten Formate und Zielsetzungen auf und fragt danach, welchen Stellenwert das Thema Qualität im wissenschaftlichen Diskurs und in den bildungspolitischen Rahmensetzungen hat. Die beschriebene doppelerspektivische Ausrichtung als schulische und/oder außerschulische Aufgabe bildet auch hier einen Analyseschwerpunkt. Die abschließend betrachteten Qualitätsentwicklungsinstrumente rücken Strategien der praktischen Umsetzung von Elementen der *Prozessqualität* in den Fokus.

5.1 Wissenschaftlicher Diskurs

Bezogen auf die Makro- und Meso-Ebene werden drei Perspektiven für die Betrachtung von Qualität im Ganzttag herangezogen:

- Qualität in Schule und Unterricht,
- Qualität von Kindertagesstätten und in der Kinder- und Jugendarbeit,
- Qualität von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten.

5.1.1 Unterrichts- und Schulqualität

Unterschieden wird zwischen „gutem Unterricht“ – gemessen an den dahinterliegenden normativen Erwartungen – und „erfolgreichem Unterricht“ – gemessen an pädagogischen Zielstellungen, Schulleistungen oder Erziehungszielen (Klieme 2018, S. 395). Dabei wird von verschiedenen Unterrichtszielen ausgegangen: So werden entweder stärker Leistung und Motivation fokussiert oder allgemeiner der Erwerb von Bildung und kritischer Mündigkeit (Sauerwein 2017, S. 91).

In Modellen zur Unterrichtsqualität werden Basisdimensionen guten Unterrichts formuliert, denen hier

Aspekte aus anderen Kriterienkatalogen zugeordnet werden (Sauerwein 2017, S. 81–139; Helmke 2017):

- *Classroom Management/Klassenführung*: Klarheit, Strukturiertheit und Verlässlichkeit der Lernumgebung; Konsolidierung und Sicherung
- *Kognitive Aktivierung*: Herausforderungen und Gelegenheiten zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten; Förderung des selbst gesteuerten Lernens; Feedback; Passung und Angebotsvariation; Kompetenzorientierung
- *Lernförderliches, schülerorientiertes und motivierendes Klima*: akzeptierende und respektvolle Beziehungen unter allen Beteiligten; soziale Eingebundenheit; Ermöglichung von Autonomieerleben

Die Modelle nehmen vor allem die Prozessqualität in den Blick, da Variablen der Strukturqualität weitgehend festgelegt sind (Qualifikationsanforderung, Klassengrößen, Stundentafel, Lehrpläne).

Als Merkmale „effektiver Schulen“, verbunden mit einem impliziten Fokus auf dem fachlichen Leistungsaspekt, gelten (Radisch 2009, S. 36, 41):

- effektive Schulleitung (u.a. Schulentwicklungsaktivitäten),
- positives Schulklima (u.a. gute Beziehungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und Kindern sowie zwischen den Kindern),
- Konsens im Kollegium (u.a. aktive Kommunikation und Kooperation),
- Einbindung der Eltern (u.a. Informationsaustausch, Abstimmung, Mitwirkung),
- klare, anspruchsvolle Leistungserwartungen (u.a. durch transparente Kommunikation),
- Evaluation und Monitoring (u.a. Kontrolle der Leistungsentwicklungen und Feedback),
- Personalentwicklung (u.a. gezielte Weiterbildungsmaßnahmen).

5.1.2 Qualität in Kindertageseinrichtungen und der Kinder- und Jugendarbeit

In Untersuchungen zur Qualität im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit stehen häufig die ersten sechs Lebensjahre im Fokus, teilweise werden die ersten Schuljahre einbezogen. Bei den Forschungsbefunden

wird zumeist davon ausgegangen, dass sich Qualitätskriterien abhängig vom Alter der Kinder unterscheiden können (u.a. aufgrund der jeweiligen entwicklungspsychologischen Besonderheiten), die zu betrachtenden Dimensionen und Qualitätsbereiche aber übereinstimmen (Strätz u.a. 2003, S. 16).

Deutlich stärker als bei Schule und Unterricht werden bei den Kindertageseinrichtungen auch Merkmale der Strukturqualität betrachtet. Als zentral gelten (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 34f.):

- Erzieher:innen-Kind-Schlüssel und daraus abgeleitet die Fachkraft-Kind-Relation
- Gruppengröße
- Qualifikation, Ausbildungsniveau und Bezahlung des Personals
- Zeit für die mittelbare pädagogische Arbeit wie Besprechungen, Planungen und konzeptionelle Arbeit, Kooperationen, Reflexion, Evaluation
- Raumangebot und Ausstattung

Als positiv haben sich kleinere Gruppengrößen, höhere Ausbildung und Bezahlung des Personals, mehr Zeit für die mittelbare Arbeit und ein größeres Raumangebot erwiesen (Schüpbach 2010, S. 143). Merkmale der Prozessqualität und des Kontextes finden sich ebenso wie solche der Struktur- und Ergebnisqualität sowohl in Studien zur frühkindlichen Bildung wie NUBBEK (Tietze u.a. 2013) als auch in Kriterienkatalogen wie „QUAST – Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen“ (siehe Kap. 5.3).

Aus der Forschung zur Kinder- und Jugendarbeit liegen keine empirisch begründeten Dimensionen der Prozessqualität vor, die vergleichbar mit denen aus der Unterrichtsforschung wären. Es lassen sich aber „handlungsleitende Konzepte, Strukturmuster und Maximen“ ableiten: Lebensweltorientierung, Anerkennung sowie Partizipation und Teilhabe (Sauerwein 2017, S. 144).

5.1.3 Qualität von Ganztagsangeboten und Ganztagschule

Die Fragestellungen und Befunde aus den Bereichen Schule/Unterricht und Kindertagesstätten werden in der Diskussion um Qualität im Ganzttag aufgegriffen, teilweise miteinander verbunden und ergänzt. Die von 2005 bis 2019 in drei Phasen durchgeführte „Studie

zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) hat eine Fülle von Erkenntnissen zum schulischen Ganzttag hervorgebracht, die sowohl für die Forschung als auch für die pädagogische Praxis wichtige Impulse liefern. Als ernüchternder Befund gilt, dass kaum positive Effekte aus der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die schulischen Leistungen festgestellt werden. Aber, und dies ist für die Fragestellung der Expertise entscheidend: „Der Besuch des Ganztags wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation sowie der schulischen Leistungen aus, wenn er dauerhaft und regelmäßig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist.“ (StEG 2010, S. 14) Für die Ausgestaltung des Ganztags ergeben sich daraus starke Argumente für eine verbindliche, an Qualitätskriterien orientierte Konzeption.

Betrachtet man die Frage der Qualität der einzelnen Angebote im Rahmen des Ganztags (die positive Wirkungen insbesondere dann haben, wenn sie freiwillig gewählt sind) aus Sicht der Kinder, ist wichtig, dass diese

- ihnen sowohl individuelle als auch emotionale Anerkennung bringt,
- sie Partizipationsmöglichkeiten haben,
- sie sich als autonom erleben können,
- die Themen einen Lebensweltbezug haben,
- eine kognitive Aktivierung stattfindet und
- die Zeit sinnvoll genutzt wird (StEG 2016, S. 27).

Befunde liegen auch aus Forschungen zu schulischen und außerschulischen Programmen in den USA vor. Als Qualitätsmerkmale von Angeboten zur Förderung sozialer und persönlicher Fähigkeiten gelten, dass diese „didaktisch sequenziert (sequenced), aktivierend (active), zielgerichtet (focussed) und klar (explicit) und somit SAFE sein“ sollten (Schüpbach u.a. 2018, S. 149). Darüber hinaus stehen u.a. die Qualitätskriterien psychische und physische Sicherheit, unterstützende Beziehungen, Zugehörigkeit, Gruppenmanagement sowie Herausforderung und persönliche Bedeutsamkeit im Zusammenhang mit positiven Entwicklungen (Sauerwein 2017, S. 190f.).

Abb. 2: Gelingensbedingungen für die Gestaltung von Ganztagschulen als Resümee der StEG-Ergebnisse



Quelle: Holtappels 2014, S. 43

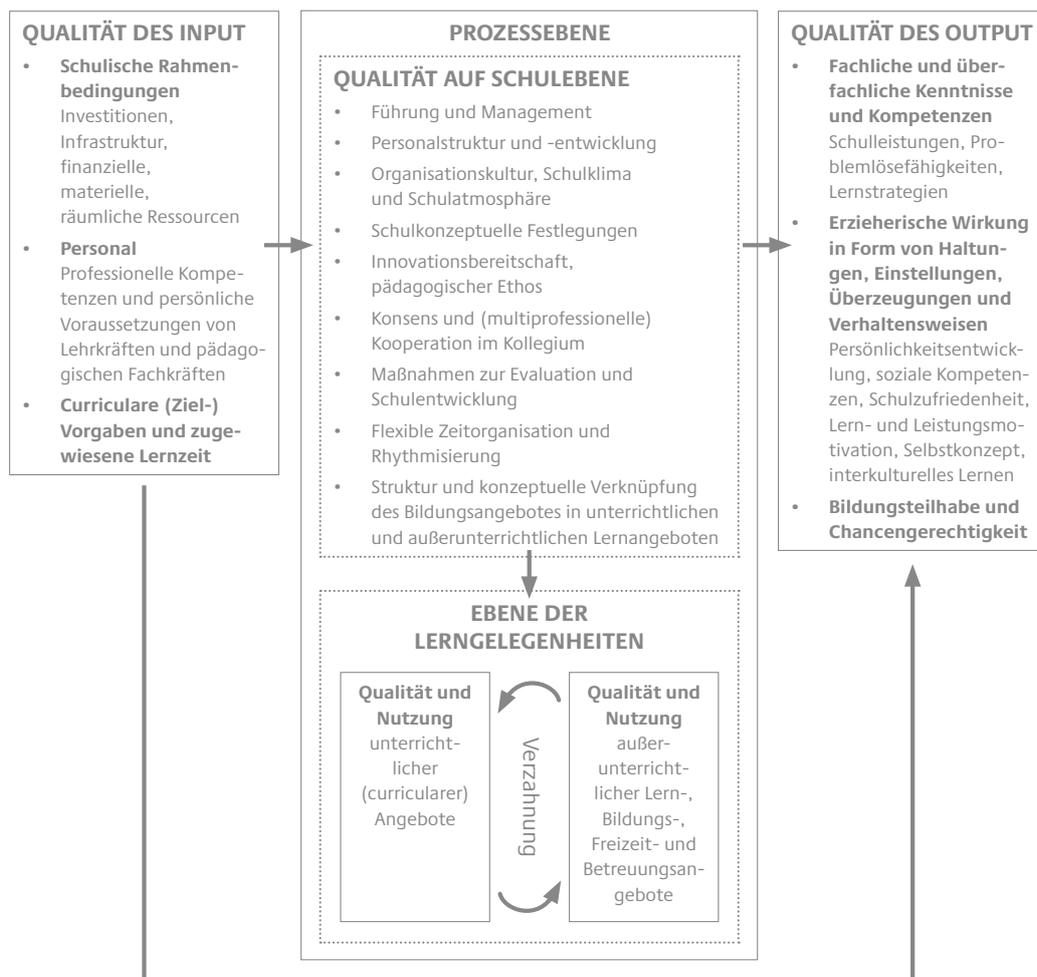
Auf der Ebene der Ganztagschule wurden die in Abbildung 2 dargestellten Gelingensfaktoren für die Gestaltungsqualität (umfasst Aspekte der Struktur- und Prozessqualität) formuliert, die zu den „entscheidenden Einflussfaktoren auf zentrale Qualitätsbereiche der Ganztagschule (Qualität des Bildungsangebots in Umfang und Breite, konzeptionelle Verknüpfung Unterricht – Angebote, Qualität der Personalkooperation, Prozessqualität der Angebote)“ gehören (Holtappels 2014, S. 43).

Forschungen zur Prozessqualität im Ganztage haben bereits den Ansatz verfolgt, Qualitätsmerkmale aus den Bereichen Schule, Sozialpädagogik und Ganztagsangebote zusammenzuführen und mit den Zielen des Ganztags in Beziehung zu setzen (sehr elaboriert: Sauerwein 2017). Zudem liegen verschiedene Modelle zur Qualität im Ganztage vor, die die verschiedenen Ebenen des Kontextes (Makro-, Meso- und Mikro-Ebene) sowie Dimensionen von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zusammenführen und relevante Kriterien aufzeigen (siehe Abb. 3):

Abb. 3: Modell zur Beschreibung der Qualität und Wirkung von Ganztagschule

KONTEXT

- Bildungsadministrative Vorgaben und bildungspolitische Rahmenbedingungen
- Schulform und Bildungsgang, Schulgröße
- Organisationsform des Ganztags (offen, teilgebunden oder gebunden bzw. additiv oder rhythmisiert)
- Lokales und regionales Umfeld, Kooperationspartner und Vernetzung vor Ort
- Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Kontextes
- Zusammensetzung der Schülerschaft (u.a. sozioökonomisch, soziokulturell, lern- und leistungsbezogen)



Quelle: Willems/Becker 2015, S. 51

Aus den reichhaltigen Befunden der skizzierten Forschungsstränge lässt sich schlussfolgern, dass eine integrative Betrachtung des Ganztags geboten ist. Guter Unterricht und gute Ganztagsangebote weisen in großen Teilen übereinstimmende Qualitätsmerkmale auf; unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Prozessqualität ergeben sich aus den jeweiligen Akzentuierungen in den Zielen und sollten produktiv genutzt werden. In der Sozialpädagogik stärker gewichtet werden Lebenswelt- und Schülerorientierung sowie Partizipation, denen durchaus auch im Unterricht, leichter

aber noch in außerunterrichtlichen Angeboten und freien Zeiten Raum gegeben werden kann. Aspekte der Beziehungs- und Interaktionsqualität, die in der Qualität von Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle spielen, sind bei Konzepten ganztägiger Settings für Grundschulkindern in allen Bestandteilen unbedingt zu beachten und können auch zu den leistungs- und kompetenzbezogenen Zielstellungen von Schule beitragen.

5.2 Bildungspolitische Rahmenseetzungen

Schulische Arbeit und damit Schulentwicklung und Qualitätsmanagement sind eingebunden in bildungspolitische Rahmenseetzungen (rechtliche Grundlagen, strukturelle Bedingungen sowie inhaltlich-konzeptionelle Richtlinien), die z.B. als Bildungsstandards und verbindliche Lehrpläne vorliegen. Neben diese schulische Ebene tritt im Kontext der außerunterrichtlichen Schulkindbetreuung die der Kinder- und Jugendhilfe mit den hierfür geltenden Rechtsgrundlagen und Bildungsplänen. Für die Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten sind beide Ebenen relevant. Eine wichtige Frage ist, inwiefern die jeweiligen Rahmenseetzungen einen integrativen Ansatz verfolgen.

Länderübergreifende Perspektive

Gemäß der grundgesetzlich fixierten Regelungskompetenz obliegt in Deutschland die sogenannte Kulturhoheit den Bundesländern. Dies betrifft zentral auch schulische Angelegenheiten. Dennoch gibt es gerade mit Blick auf den Ausbau von Ganztagsangeboten wichtige Impulse des Bundes bzw. bundeslandübergreifender Institutionen, was sich u.a. in Investitionsprogrammen niederschlägt. Im Zusammenhang mit dem ab 2026 sukzessive greifenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter wurde ein infrastrukturelles Investitionsvolumen in Höhe von 3,5 Milliarden Euro aufgelegt, ergänzt um 1,3 Milliarden Euro jährlich für laufende Kosten.

Neben solchen finanziellen Programmen gab es ab 2004 im Rahmen der Kultusministerkonferenz die in Kapitel 2 beschriebenen Beschlüsse zum Ausbau von offenen, teilgebundenen und gebundenen Ganztagschulen. Auch wenn in diesen KMK-Beschlüssen keine konkreten Umsetzungsrichtlinien enthalten sind, können sie in Verbindung mit den formulierten Zielstellungen (siehe Kap. 3) für die Qualitätsentwicklung entscheidende Orientierungen geben.

Insofern Ganztagsangebote nicht als schulische Veranstaltungen oder zumindest unter Schulaufsicht durchgeführt werden, fallen sie unter die Kinder- und Jugendhilfe und die entsprechenden Rechtsvorschriften. Mit dem SGB VIII liegt für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe – anders als für den Schulbereich – ein bundeseinheitlicher Orientierungsrahmen vor, der auch für die Ganztagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter von Belang ist. Für die hier als Tages-

einrichtungen bezeichneten Angebote gibt es einige Bestimmungen, die für die Qualitätsentwicklung wichtig sind. So wird in § 22a auf die Pflicht der Träger solcher Angebote hingewiesen, pädagogische Konzepte weiterzuentwickeln und „Instrumente und Verfahren zur Evaluation der Arbeit in den Einrichtungen“ einzusetzen. Ohne hierzu Näheres auszuführen, postuliert derselbe Paragraf die Zusammenarbeit der Träger der Jugendhilfe „mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.“ Abgesehen von der ebenfalls im SGB VIII geregelten Schulsozialarbeit erscheint der Bezug zur Schule zwar eher kooperativ als integrativ, der Rahmen des Sozialgesetzbuches ermöglicht aber aus Sicht der Expertise eine engere Verbindung zwischen schulischen und sozialpädagogischen Zielsetzungen. Für die Etablierung und Durchführung von außerschulischen Betreuungsangeboten ist die in § 45 geregelte „Erlaubnis für den Betrieb einer Einrichtung“ (Betriebserlaubnis) wichtig; für die Frage nach der Formalqualifikation des Personals ist zudem das Fachkräftegebot nach § 72 relevant.

Als Pendant zur KMK agiert mit Zuständigkeit für die Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK), deren Beschlüsse von der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugend- und Familienbehörden (AGJF) vorbereitet werden. In einer bereits 2008 veröffentlichten „Zwischenbilanz zur Zusammenarbeit von AGJ und KMK im Themenbereich Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ befindet sich eine höchst bemerkenswerte Analyse des damaligen Status quo des Ganztagsausbaus. Es werde „eine Tendenz zur Fehlspezialisierung“ der traditionellen Bildungsbereiche beobachtet, was sich u.a. in der „zumeist additiven Arbeitsteilung im Ganzttag“ (Held/Struck 2008, S. 3) zeige. Es folgt ein Plädoyer, das noch heute Gültigkeit besitzt: „Um hier weiterzukommen, bedarf es neben einer veränderten Unterrichtsgestaltung (z.B. in Form von fachübergreifendem Projektunterricht) mit mehr Anschlüssen an non-formale Bildungsangebote (z.B. in Form einer Vertiefung des im Unterricht Gelernten im Wahlpflichtfach) vor allem auch ausreichender Arbeitszeitkontingente für die konzeptionelle Vor- und Nachbereitung integrierter Bildungssettings durch Lehr- und Fachkräfte“ (Stolz 2008, S. 6).

Landesebene

Auch auf Landesebene sind die bildungspolitischen Rahmensetzungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Ganztagsangeboten doppelerspektivisch als schulische und/oder außerschulische Aufgabe verortet. Für letztere, den Bereich der „Tageseinrichtungen“, verweist das SGB VIII mit § 26 bezüglich Konzeption und Finanzierung auf Regelungen im Landesrecht. Die meisten dieser 16 Landesgesetze fixieren konkrete Aufgabenbeschreibungen auch für Horte. Mit Bezug zu den Qualitätsdimensionen finden sich hier Vorgaben zu Struktur, Gruppengrößen, Mindestöffnungszeiten etc. Zunehmend berücksichtigen die Landesgesetze explizit auch die Schaffung von Ganztagsangeboten. Dies kann, wie z.B. in § 7 des Ausführungsgesetzes von Nordrhein-Westfalen, verbunden werden mit dem Ziel, „im Rahmen einer integrierten Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung ein zwischen allen Beteiligten abgestimmtes Konzept“ zu erarbeiten. Eine solcherart gegenüber der Bundesgesetzgebung spezifischere Verbindung von Jugendhilfe und Schule hat großes Potenzial für ein integratives Bildungsverständnis.

In den Schulgesetzen der Länder werden neben den Bildungszielen (siehe Kap. 3) vor allem strukturelle Regelungen zur Gliederung und Arbeitsweise von Schulen angegeben. Für die Frage der Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten ist entscheidend, wie diese in den Schulgesetzen der Länder meist vage geregelten Ressourcen quantifiziert und in welcher Weise die benannten pädagogischen Leitlinien in die Gesamtkonzepte der Schulen integriert werden. Die Verortung von Ganztagsangeboten in den Schulgesetzen ist sinnvoll und geboten. Gleiches gilt für die in den Schulgesetzen zumeist angesprochene Kooperation mit außerschulischen Partnern. Das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) z.B. formuliert in Artikel 6: „Die Planungen zu Ganztagsangeboten erfolgen im Benehmen mit den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe.“ Das Potenzial für einen integrativen Ansatz ist hierdurch gegeben.

Herzstücke der pädagogischen Arbeit in den Schulen sind die ebenfalls in der Kulturhoheit der Bundesländer verfassten Lehrpläne. Entsprechend einem integrativen Verständnis sind diese für Ganztagsangebote bereits in ihrer auf den Unterricht bezogenen Schwerpunktsetzung relevant. Wenn jedoch Qualitätsmerkmale im Rahmen einer Schulentwicklung insgesamt in den Blick genommen werden sollen, ist die Frage

spannend, inwiefern in den Lehrplänen außerunterrichtliche Bildung und namentlich Ganztagsangebote berücksichtigt werden (siehe Kap. 3.1). Dies ist bundesweit kaum der Fall. Zwar gibt es vereinzelt, wie im Rahmenlehrplan des Landes Berlin für die Jahrgangsstufen 1 bis 10, Hinweise darauf, dass z.B. übergreifende Themen (etwa kulturelle Bildung, Medienkompetenz, Demokratiebildung) „innerhalb der unterrichtsergänzenden Angebote im Ganzttag aufgegriffen werden können“ (SenBJF 2017, S. 10). Wie dies jedoch geschehen kann, bleibt offen. In den Fachlehrplänen für die Grundschule verstärkt sich das weitgehende Ignorieren von Ganztagsangeboten. Selbst dort, wo – wie im Fachlehrplan Kunst des Saarlandes für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 („Fächerverbindender Unterricht und das Aufsuchen außerschulischer Lernorte sind weitere belebende Elemente des Kunstunterrichts.“) – Öffnungen des klassischen Unterrichtssettings angeregt werden, wird das Potenzial von Ganztagsangeboten kaum erkannt. Wichtig ist hier eine konsequente Verbindung zu den Bildungsplänen der Länder, die sich auch Formen der Schulkindbetreuung widmen (siehe Kap. 3.2).

Kommunale Ebene

Kommunen beeinflussen die Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen und Ganztagsangeboten auf den Ebenen Struktur- und Prozessqualität in mehrfacher Funktion (Haendl 2019). Sie sind meist Schul- bzw. Sachaufwandsträger und damit für alle äußeren Schulangelegenheiten verantwortlich, u.a. die Ausstattung der Schulen mit räumlichen und finanziellen Ressourcen, auch für den Ganzttag. Daneben sind die Schulaufsichtsbehörden als nachgeordnete Behörden der Länder für die inneren Schulangelegenheiten zuständig (Stolz 2009). Städten und Landkreisen obliegt als örtlichen Trägern der öffentlichen Jugendhilfe die Gesamtverantwortung einschließlich der Planungsverantwortung für die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, die Kommunen richten dafür Jugendämter ein. Insofern die Kommunen Träger der Ganztagsangebote sind, verantworten sie auch die Anstellung von Personal; sind sie es nicht, übertragen sie die Organisation von Horten oder Ganztagsangeboten, gegebenenfalls in Kooperation mit den Schulen, an freie Träger der Jugendhilfe (§§ 69, 70, 79 SGB VIII; vgl. auch Schröder/Struck 2018, S. 118f.). Im Kontext des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter erfährt die Verantwortlichkeit der Kommune nun eine deutliche

Verstärkung, da die Eltern fehlende Plätze gegenüber der Kommune einklagen können.

5.3 Qualitätsentwicklungsinstrumente

Für Schulen und Einrichtungen der Schulkindbetreuung haben sich auf verschiedenen Ebenen Programme, Handreichungen und Institutionen etabliert, die teils direkt, teils indirekt für die Gestaltung von Ganztagsangeboten genutzt werden können. Sie belegen, dass die wissenschaftlichen Befunde einerseits und die bildungspolitischen Rahmenseetzungen andererseits in praxistaugliche Instrumente überführt wurden, die das Potenzial besitzen, die Qualitätsentwicklung positiv zu beeinflussen.

Bildungsberichte

Seit 2006 erscheinen im Zweijahresrhythmus *Bildungsberichte* für Deutschland. Sie liefern Daten und Einschätzungen über zahlreiche Fragen der Bildungsentwicklung von der frühkindlichen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter. Ausführlich werden auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Bildung berücksichtigt, darunter die demografische Entwicklung, familiäre Lebensformen und – für die Ganztagschule von großer Bedeutung – die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit. Hilfreich für die Qualitätsentwicklung in Schulen sind diese Berichte zum einen, weil sie gut aufbereitete statistische Befunde liefern, mehr aber noch, weil sie mit kritischen Stellungnahmen auch auf Defizite hinweisen und Lösungsansätze bieten. Eingebettet sind die Bildungsberichte in eine „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“, die seit 2006 mehrfach aktualisiert wurde.

Einen umfassenderen Blick hat der in jeder Legislaturperiode von den Bundesregierungen in Auftrag gegebene *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Rechtliche Grundlage für die Kinder- und Jugendberichte ist das Sozialgesetzbuch (SGB), das die jeweilige Bundesregierung verpflichtet, Bundestag und Bundesrat solche Berichte vorzulegen. Für das Ziel der Qualitätsentwicklung an Schulen sind diese Berichte vor allem deshalb wertvoll, weil sie die sich verändernden Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in einem größeren Kontext (z.B. der Digitalisie-

rung) betrachten. Im 2017 vorgelegten *15. Kinder- und Jugendbericht* findet sich eine ausführliche Zwischenbilanz zum Ausbau der Ganztagschulen.

Qualitätsrahmen und Handreichungen für Ganztagschulen

Während die schulischen Lehrpläne noch immer den eindeutigen Schwerpunkt auf den Unterricht legen, haben die meisten Bundesländer für den Ausbau von Ganztagschulen spezielle Qualitätsrahmen und Handreichungen erarbeitet, von denen einige im Folgenden vorgestellt werden. Sie stehen exemplarisch für die bereits vielfach vorliegenden, mit großer Expertise erarbeiteten Orientierungshilfen.

In *Brandenburg* findet sich der Bereich Ganztage eingebettet in einen „Orientierungsrahmen Schulqualität und Evaluation“ des Ministeriums für Jugend, Bildung und Sport (2016), der die schulische Arbeit insgesamt in die Ebenen Zielorientierung, Prozess und Ergebnisorientierung strukturiert. Für die Gestaltung von Ganztagsangeboten werden im Brandenburger Orientierungsrahmen vier Qualitätsmerkmale beschrieben:

- Verbindung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten,
- Kooperationen,
- Raumplanung,
- Evaluation.

In *Nordrhein-Westfalen* wurde mit „QUIGS – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen 2.0“ eine detaillierte Handreichung zur Selbstevaluation von Ganztagschulen im Primar- und Sekundarbereich erarbeitet. Bildungspolitisch interessant ist der Umstand, dass diese Handreichung in Kooperation des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport herausgegeben wurde. QUIGS hat fünf Module zur Qualitätsentwicklung konzipiert, die jeweils im Team besprochen und mit Zielstellungen versehen werden (Boßhammer/Schröder 2009, S. 24):

- Ist-Stand-Überprüfung: Wie stellt sich die aktuelle Situation der Ganztagschule dar?
- Optimierung der Rahmenbedingungen: Was ist erforderlich, um grundlegende strukturelle Voraussetzungen für ein bedarfsgerechtes Ganztagsangebot zu schaffen?
- Konzeptentwicklung: Welche pädagogischen Arbeitsbereiche sollen (weiter-)entwickelt werden?

- Ermittlung des Handlungsbedarfs: Wer muss was zur Verbesserung der Arbeitsbereiche tun?
- Zielformulierung: Welche erreich- und überprüfba- ren Arbeitsschritte sind nötig?

In *Hessen* gibt es „Richtlinien für ganztägig arbeitende Schulen“, die auch einen „Qualitätsrahmen für ganztägig arbeitende Schulen“ enthalten. Der Qualitätsrahmen beschreibt acht Handlungsbereiche (Hessisches Kultusministerium 2018, S. 14):

- Steuerung der Schule
- Unterricht und Angebote
- Schulkultur, Lern- und Aufgabenkultur
- Kooperation
- Partizipation von Eltern, Schülerinnen und Schülern
- Schulzeit und Rhythmisierung

- Raum- und Ausstattungskonzept
- Pausen- und Mittagskonzept

Das *Berliner* Landesinstitut für Schule und Medien hat Qualitätsstandards publiziert, die als „verbindliche Grundlage für die Qualitätsentwicklung des Lernens über den ganzen Tag bzw. der Ganztagschulen im Land Berlin“ (LISUM 2021, S. 5) gelten. Die Qualitätsstandards folgen einem Strukturmodell, das sich am CIPO-Rahmen (siehe Einleitung) orientiert und einen „Berliner Ganztagsstern“ mit fünf Kernbereichen beschreibt: Qualitätsbereiche Kooperation, Zeit, Bildungselemente, Verpflegung und Raum. Diese werden in den Rahmen von „Steuerung der Einzelschule“, „Partizipative Praxis“ und „Ganztagschulprofil“ gesetzt (siehe Abb. 4).

Abb. 4: Ziele der inklusiven Berliner Ganztagschule



Quelle: LISUM 2021, S. 11

Der Ganztagschulverband Sachsen hat das von Dennis Nowak und Fabienne Ennigkeit entwickelte und validierte Evaluationsinstrument „Ganztag: Interne Evaluation für Schulen“ (GAINS) mit der Plattform Edkimo

zusammengebracht. Hiermit steht ein Online-Tool zur Verfügung, über das die Kinder selbst die Angebotsqualität im Ganztage bewerten können.

Kriterienkatalog Schulkinder in Tageseinrichtungen

Bereits Anfang des Jahrhunderts wurde mit der Hort- und Ganztagsangebote-Skala HUGS (Tietze u.a. 2005) als deutsche Fassung der School-Age Care Environment Rating Scale (Harms 1996) ein Instrument vorgelegt, das der Bewertung von außerunterrichtlichen Angeboten – zunächst insbesondere in Horten – dient. Im Rahmen einer von 1999 bis 2006 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI) wurden insgesamt 20 Qualitätsbereiche in einem Kriterienkatalog ausgewiesen, die anhand von sechs Leitgesichtspunkten betrachtet werden: räumliche Bedingungen, Interaktion von pädagogischer Fachkraft und Kind, Planung, Nutzung und Vielfalt von Material, Individualisierung und Partizipation (Tietze/Viernickel 2016).

Im Rahmen des Teilprojekts „QUAST – Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen“ wurde ein Kriterienkatalog für die Bewertung der Qualität solcher Einrichtungen entwickelt, der neben den Dimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität die Orientierungs- und die Entwicklungsqualität in den Blick nimmt. Der Katalog ist selbst kein Evaluationsinstrument, sondern erhebt den Anspruch, „alle relevanten Inhalte, die in der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern im Schulalter eine Rolle spielen, zusammenzutragen“ (Strätz u.a. 2003, S. 10).

Bemerkenswert ist, und mit Bezug auf den Analyse-rahmen dieser Expertise die Mikro-Ebene als Kontext insbesondere für Prozessqualität in den Blick nehmend, dass der Kriterienkatalog in einem eigenen Kapitel explizit „Die Ausbildung professioneller Handlungskompetenz“ thematisiert. Das Personal brauche, um seinem pädagogischen Anspruch gerecht werden zu können, folgende personale Kompetenzen:

- biografische Kompetenz und Selbstreflexivität,
- Empathie, sensitive Responsivität und adaptive Interaktionsgestaltung,
- Ressourcenorientierung,
- Offenheit und Wertschätzung von Diversität.

Externe Evaluationen

Im Grunde genommen war der Anlass für die Einführung von externen Schulevaluationen der gleiche wie für die Formulierung von Bildungsstandards – internationale Vergleichsstudien wie die PISA-Studie des

Jahres 2000 hatten deutschen Schülerinnen und Schülern deutliche Defizite attestiert. Qualitätssicherung sollte fortan stärker in den Mittelpunkt rücken, und die externe Evaluation von Schulen sollte maßgeblich dazugehören: 2002 begann in den meisten Bundesländern die Erprobung, 2004 die Etablierung von Schulinspektionen – nicht überall unter diesem Namen, immer aber mit dem Ziel, durch den Blick von außen die Qualität schulischer Arbeit zu verbessern. Als größter Nutzen von Schulinspektionen hat sich herausgestellt, dass in den Schulen verstärkt über ein Qualitätsmanagement nachgedacht wird; oftmals wurden auch im Nachgang zu externen Evaluationen konkrete Maßnahmen zur Verbesserung von schulischen Abläufen beschlossen. Inwiefern dadurch konkrete Verbesserungen der Unterrichtsqualität oder gar der Schülerleistungen erreicht werden können, hängt maßgeblich davon ab, ob es eine gute Verzahnung von externer und interner Evaluation gibt. Dafür wiederum ist eine Voraussetzung, dass Schulinspektionen vom Kollegium einer Schule nicht als bloße „Überprüfung von außen“ angesehen werden.

Institutionell gestützte Qualitätsentwicklung

Für die Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten sind staatliche und nichtstaatliche Institutionen von großer Bedeutung, die mit vielfältigen Strukturen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene agieren.

Das vom Referat Infrastrukturförderung Schule im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) betriebene Portal ganztagschulen.org bündelt neben redaktionellen Beiträgen Informationen über aktuelle Entwicklungen, Best-Practice-Beispiele, Veranstaltungen und Fortbildungen bundesweit und bietet einen wichtigen Fundus sowohl für die unmittelbar praktische Arbeit im Ganztage als auch für konzeptionelle Überlegungen.

Zumeist in Verbindung mit dem jeweiligen Kultusministerium wurden Landesinstitute für Schulentwicklung etabliert, die neben der Lehrplanerstellung auch Aufgaben im Bereich Qualitätsentwicklung übernehmen. Der schulische Ganztage wird hier teilweise strukturell berücksichtigt, z.B. im Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und im bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).

Von 2004 bis 2019 hat das bundesweit agierende Programm „Ganztätig lernen“ (ab 2015 „Ganztätig bilden“)

der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung als Forum für Austausch und Unterstützung bei der Gestaltung von Ganztagsangeboten fungiert. Maßgeblich getragen wurde das Programm durch Serviceagenturen in den Bundesländern. Diese arbeiteten teilweise auch nach Auslaufen des Programms weiter und liefern wichtige Impulse für die Qualitätsentwicklung.

Seit 2016 besteht mit „LiGa – Lernen im Ganzttag“ ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), das Schulen in Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein bei der Umsetzung von Ganztagsangeboten unterstützt.

Im Rahmen von LiGa entstehen Projekte und Initiativen, die sowohl für die Forschung als auch für die Ganztagspraxis wichtige Anregungen geben. Dazu gehört ein Projekt, das anhand von Dokumentenanalysen und Leitfadeninterviews die Rolle der Schulaufsicht für den Ausbau des Ganztags in den Blick nimmt (Wedel u.a. 2022). Als Instrument für die Qualitätsentwicklung ist das Projekt interessant, weil es für die beratende Funktion dieser Einrichtungen sowohl nach dem Handlungsverständnis als auch nach den erforderlichen Kompetenzen fragt. Dokumentiert werden die Projektergebnisse u.a. im „Onlineportal für die Schulaufsicht“, das ebenfalls im Rahmen von LiGa entwickelt wurde. Hier finden sich zahlreiche Anregungen für die pädagogische Praxis, darunter 23 aus Sicht von Kindern formulierte „Thesen für eine gute Ganztagschule“ (Enderlein/Krappmann 2020).

Das Deutsche Jugendinstitut widmet sich seit einer Reihe von Jahren mit einer Vielzahl an Projekten, Publikationen und Initiativen der Qualitätsentwicklung im Ganzttag – die gebotenen Impulse, ebenso wie jene aus dem Engagement von Stiftungen wie Bertelsmann, Mercator und Bosch, ermöglichen den Zugriff auf Befunde der Ganztagschulforschung und können für die pädagogische Praxis genutzt werden. Ausdrücklich diesem Ziel diene die vom DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation 2021 veranstaltete Online-Diskussionsreihe „Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog“ (QUAD), als deren Ergebnis sechs Handreichungen publiziert wurden.

Die institutionell gestützte Qualitätsentwicklung realisiert sich nicht zuletzt über die Durchführenden von Ganztagsangeboten selbst – öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die etwa durch interne Schulungen und Fortbildungen einen diesbezüglichen Beitrag leisten können. Ihnen kommt eine

besondere Bedeutung zu, da sie maßgeblich die Struktur- und Prozessqualität der Angebote beeinflussen.

Seit über 60 Jahren fungiert der Ganztagsschulverband als Interessenvertretung für alle, die Ganztagsangebote vor Ort planen und umsetzen. Strukturiert in Landesverbände bietet der Verband ein Forum für gegenseitigen Austausch z.B. auf Bundes- und Landeskongressen. Zugleich begleitet er aktuelle bildungspolitische Entwicklungen mit Stellungnahmen und Positionspapieren. Für die Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten hat dieser Verband durch die Bündelung von Expertisen und Praxiserfahrungen einen großen Wert. Innerhalb des Ganztagsschulverbandes engagiert sich der Landesverband Sachsen in besonderer Weise für die Entwicklung praxistauglicher Arbeitshilfen (Bülau 2021) und Evaluationsinstrumente (GAINS).

5.4 Impulse für die Reflexion

- Wie lassen sich die vielfältigen Erkenntnisse aus der Forschung sowie die vorliegenden Handreichungen in die Praxis an den Schulen und Einrichtungen tragen?
- Welche Unterstützungsstrukturen wären – gerade angesichts des kommenden Rechtsanspruchs – auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene zu schaffen, um die großen Potenziale einer pädagogisch ausgerichteten Qualitätsentwicklung des Ganztags zu nutzen?
- Wie kann sichergestellt werden, dass die Erfahrungen und Bedarfe vor Ort auf den Ebenen der Steuerung (vom Bund bis zur Kommune) wahrgenommen werden und in künftige Vorgaben zur Struktur des Ganztags einfließen?
- Wie gelangen die Erkenntnisse aus den verschiedenen Forschungssträngen (Schule, Ganztagschule, Kindertageseinrichtung) auch in die jeweils anderen Ausbildungsgänge? Wie kann eine gezielte Vernetzung der beteiligten Wissenschaften gelingen?
- Sollten vorliegende Handreichungen und Qualitätskataloge aus den verschiedenen Systemen (Schule, Ganzttag, Kindertageseinrichtung) stärker zusammengeführt werden?

6 Akteure und Akteursgruppen im Ganzttag

Im Ganzttag treffen viele verschiedene Akteure und damit Perspektiven aufeinander, die im Qualitätskontext in den Blick zu nehmen sind: Zum einen haben sie je eigene Erwartungen und Ansprüche an den Ganzttag und bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit (Plehn 2019, S. 60), zum anderen spielen sie mit ihren Haltungen und Handlungen für die Prozess- und damit die Ergebnisqualität eine wichtige Rolle. Nicht zuletzt ist die Frage, wie diese Akteure ihr Miteinander und die nötigen Aushandlungsprozesse ausgestalten, entscheidend für das Gelingen des Ganztags (Strätz u.a. 2003, S. 15).

Der Fokus des mit dieser Expertise vorgeschlagenen Analyserahmens liegt in diesem Kapitel auf der Mikro-, teilweise der Meso-Ebene. Es wird nach Einflussfaktoren der Strukturqualität auf Haltung und Handeln der Personen sowie nach Kriterien der Prozessqualität gefragt. Es sollen sowohl empirisch ermittelte Erwartungen und Bedürfnisse der Akteursgruppen als auch Erwartungen und Anforderungen, die an sie mit der Zielsetzung eines qualitativollen Ganztags gestellt werden, beleuchtet werden.

6.1 Kinder

Die Kinder als Adressaten und zentrale Akteure von Ganztagsangeboten sind in den vergangenen Jahren verstärkt von der Forschung berücksichtigt worden – nicht nur hinsichtlich der Wirkung von Ganztagsangeboten (auf die Leistungen oder personalen Kompetenzen), sondern auch hinsichtlich ihrer Wünsche, ihres Erlebens und Wohlfühlens. Für die Betrachtung von Qualität im Ganzttag ist dies ein zentraler Ausgangspunkt: Kinder verbringen mehr Zeit in Institutionen und damit weniger Zeit in anderen Zusammenhängen (Familie, nicht verplante Freizeit etc.). Für den Ganzttag bedeutet dies, dass die Inhalte und Zielstellungen auf ein breiteres Spektrum an Entwicklungsbedürfnissen ausgerichtet werden und Zeiten für selbstbestimmte, frei gestaltete Aktivitäten sowie Beziehungen zur Ver-

fügung stehen müssen. Kinder sind als eigenständige Akteure zu begreifen, die nicht nur ein Recht auf umfassende Förderung und Bildung haben, sondern auch auf Mitgestaltung.

In Studien wurden bezogen auf die Mikro-Ebene folgende Themen als besonders relevant aus Kinderperspektive herausgearbeitet (Walther u.a. 2021, S. 22–24):

- *Freundschaften*: Kindern sind Spielen, gemeinsame Aktivitäten und verlässliche Beziehungen zu anderen Kindern enorm wichtig.
- *Spiel und Bewegung*: Kinder erleben diese Elemente als besonders positiv.
- *Partizipation*: Kinder möchten mitgestalten und in ihren Bedürfnissen und Interessen ernst genommen werden – und erhalten dazu oft zu wenige Möglichkeiten im Ganzttag.
- *Pädagogisches Personal und soziales Klima*: Kinder wünschen sich helfende, zugewandte, gerechte und humorvolle Bezugspersonen.
- *Lernen und Hausaufgaben*: Hausaufgaben- und Lernzeiten im Ganzttag werden teilweise als positiv-unterstützend wahrgenommen, teilweise auch abgelehnt. Dies dürfte stark vom konkreten Setting sowie den fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Erwachsenen abhängen. Bildungsangebote in Form von AGs, Ausflügen etc. werden geschätzt.

In einer explorativen Studie mit Grundschulkindern in verschiedenen Angebotsformen (vom Hort bis zum gebundenen Ganzttag) sind folgende Qualitätsdimensionen aus Kindersicht herausgearbeitet worden (Walther u.a. 2021, S. 31f.):

- *Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern*: Zentrale Kriterien sind ein aufmerksamer, vertrauensvoller und respektvoller Umgang, das Eingehen auf (emotionale) Bedürfnisse, faire Hilfestellungen beim Lösen von Konflikten und Möglichkeiten der Mitgestaltung.
- *Produktive Bearbeitung altersspezifischer Themen und Aufgaben*: Kinder möchten (auch) Verbotenes tun, Grenzen ausloten, Aktivitäten zur Unterhaltung und Entspannung nachgehen, sich in Situationen mit Ernstcharakter bewähren und Bewegung und Wettbewerb erleben.
- *Gestaltung einer positiven Peer-Kultur*: Wilde, körperliche und kompetitive Spiele gehören ebenso wie das Erleben von Freundschaften, das Austesten

von Rollen und Möglichkeiten zum Rückzug zu den Bedürfnissen.

- *Erweiterung des Bildungsraums Schule in den Natur- und Sozialraum*: Kinder wünschen sich Ausflüge sowie die Erkundung der Umgebung und der Natur.

Beide hier dargestellten Befunde geben entscheidende Antworten auf die Frage, was zum Wohlfühlen im Ganzttag und damit zur Qualität beiträgt. Die Betonung positiver Beziehungen sowohl zu den Erwachsenen als auch unter den Kindern ist anschlussfähig an die Qualitätskriterien guten Unterrichts, guter Kindertageseinrichtungen und außerunterrichtlicher Angebote – und sollte daher mit besonderem Nachdruck verfolgt werden. Bedürfnisse nach Erfahrungen im Sozialraum und in der Natur schließen unmittelbar an ein weites Bildungsverständnis, neue Bildungsorte und die Öffnung der Schule an. Die größte Herausforderung dürften Wünsche darstellen, die mit Risiken und der Lust auf „Verbotenes“ verbunden sind, aber auch mit Rückzugsmöglichkeiten. Hier treffen rechtliche Aspekte (Aufsichtspflicht, Haftung) im schulischen Kontext auf berechnete altersspezifische Themen und Entwicklungsbedarfe, denen aber für die Erreichung der gemeinsamen Bildungsziele – Selbstständigkeit, Mündigkeit, Verantwortungsbewusstsein – zwingend Raum gegeben werden muss. Eine Verbindung und gegebenenfalls Vermittlung zwischen den Bildungs- und Erziehungszielen und den Bedürfnissen der Kinder muss sich in der Struktur- und Prozessqualität wiederfinden.

6.2 Eltern und Erziehungsberechtigte

Eltern sind über die Sicherstellung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf selbst (Mit-)Adressaten von Ganztagsangeboten. Eine verlässliche Betreuung ihrer Kinder ist ihnen wichtig – dies wird in den meisten Angeboten bereits erreicht. Bei den strukturellen Rahmenbedingungen (Verlässlichkeit, Erreichbarkeit, Öffnungszeiten) besteht eine hohe Zufriedenheit (Alt u.a. 2019, S. 80).

Daneben haben Eltern Vorstellungen, Ziele und Wünsche hinsichtlich der Ausgestaltung der ganztägigen Settings für ihre Kinder und damit konkrete Erwartungen an die Ganztagsqualität. So wünschte sich in einer Erhebung aus dem Jahr 2016 eine Mehrheit der

Eltern mehr und bessere Angebote, vor allem zur individuellen Förderung, eine bessere Personalausstattung sowie intensivere Kooperationen zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal sowie Schule und Elternhaus (Bertelsmann Stiftung 2016).

Weitere Studien zeigen, dass sich Eltern beim Thema Hausaufgaben entlastet fühlen (Nordt 2020, S. 1051). Sie nehmen positive Wirkungen auf das Familienklima wahr und erfahren vom Ganzttag Unterstützung in Erziehungsfragen (Richter u.a. 2020, S. 41). Eltern zeigen sich bedingt zufrieden mit Aktivitäten und Lernangeboten, Ausstattung und Räumen, Elternbeteiligung, dem Kontakt zu den Ganztagskräften, der Relation von pädagogischer Fachkraft und Kind sowie den Kosten. Die Ergebnisse korrespondieren mit den hohen Erwartungen, die Eltern an die Qualifikation des Personals, die Begleitung der Hausaufgaben und attraktive Freizeitangebote haben – in allen Punkten besteht aus Elternsicht noch Potenzial bei der Umsetzung (Alt u.a. 2019, S. 80–82, 86–88).

Familie ist im Kontext des Ganztagsausbaus weiterhin ein zentraler Ort von Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozessen. Sie ist allerdings vielfältiger geworden und im Wandel begriffen, z.B. aufgrund verstärkter Erwerbstätigkeiten beider Eltern und der wachsenden Zahl Alleinerziehender, und kann zudem mit verschiedenen Risikolagen verbunden sein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Hier entstehen für das Verhältnis von Schule/Ganzttag und Elternhaus neue Herausforderungen. Aufgrund der längeren Zeit, die die Kinder in Institutionen verbringen, sowie der gesellschaftlichen Veränderungen und der Aufgabe des Abmilderns von Bildungsungerechtigkeit gilt es, die gemeinsame Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern/Erziehungsberechtigten neu zu justieren und Zuständigkeiten auszuhandeln. Sowohl Eltern als auch Lehr- und pädagogische Kräfte formulieren heterogene Erwartungen und Haltungen gegenüber den Zielen und Inhalten des Ganztags, welche Gegenstand von Reflexion und Austausch sein müssen (Andresen/Richter 2013). Über eventuelle gegenseitige Wahrnehmungen eines „Abschiebens“ von erzieherischer Verantwortung von Elternseite an die Schule bzw. von Bildungsverantwortung von der Schule an die Eltern muss gesprochen werden (Wild 2021, S. 438). Handreichungen und Konzepte zu der Frage, wie die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu gestalten wäre (exemplarisch: *Ganz-*

Gut, Schule geht nur mit Eltern, Brandenburg), suchen ebenso wie die *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* (Vodafone 2013), Erwartungen und Wünsche der Eltern an die pädagogische Begleitung ihrer Kinder mit konkreten Möglichkeiten der Partizipation und Kommunikation zu verbinden. Die Vorstellungen der Eltern geben entscheidende Hinweise zur Ausgestaltung von Struktur- und Prozessqualität sowie zur Haltung aller pädagogischen Akteure; daneben weisen sie auf Notwendigkeiten in der Beziehungsgestaltung von Elternhaus und Schule/Ganztag hin.

6.3 Pädagogische Akteure

Im Sinne des integrativen Ansatzes dieser Expertise sind hiermit alle Menschen gemeint, die pädagogisch im Ganztag arbeiten, die also für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen verantwortlich sind: Lehrkräfte, pädagogische Fach- und weitere Kräfte, Honorarkräfte, Tutorinnen und Tutoren etc. Die Qualität von Ganztagsangeboten ist stark abhängig von den Kompetenzen, von Haltungen und vom Engagement der Akteure sowie ihrer Kooperation (Appel 2003, S. 60).

Der Versuch, diese Personengruppen gemeinsam zu betrachten, macht bereits eine wesentliche Herausforderung sichtbar – die große Heterogenität des Personals hinsichtlich der Qualifikationen und Beschäftigungsverhältnisse (Tillmann 2020; Seemann 2019; Seemann 2017):

- *Lehrkräfte*: Personen mit Lehramtsausbildung, die meist verbeamtet werden und den Beruf dauerhaft ausüben möchten
- *pädagogische Fach- und Ergänzungskräfte*: Personen mit Hochschul-, Fachhochschulabschluss oder Berufsausbildung (Sozialassistentinnen und -assistenten, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, weiterhin Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter etc.)
- *pädagogisch arbeitendes, aber nicht einschlägig qualifiziertes Personal (Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger/pädagogische Laien/weiteres pädagogisch tätiges Personal)*: Personen, die in der Arbeit im Ganztag ein (Haupt-)Betätigungsfeld sehen, aber über keine

pädagogische Qualifikation, sondern einen anderen Berufs-/Studienabschluss verfügen

- *(oft) nicht pädagogisch qualifizierte Personen, die nur temporär oder für spezifische Tätigkeiten eingebunden werden*: Personen, die die Tätigkeit im Ganztag nicht hauptberuflich ausüben (z.B. Ehrenamtliche, Studierende, Eltern sowie Tutorinnen und Tutoren) Für Übungsleiterinnen und -leiter, Musik- und Erlebnispädagoginnen und -pädagogen oder Kursleitende handelt es sich um bezahlte Arbeit, die aber nur einen Teil der Erwerbstätigkeit darstellt.

Den genannten Gruppen sind einerseits eindeutige Verantwortlichkeiten zuzuordnen – Lehrkräfte primär für den Unterricht, die anderen Gruppen primär für außerunterrichtliche Angebote –, andererseits gibt es je nach Modell auch Überschneidungen und Verschiebungen der Zuständigkeiten. So sind vor allem in der gebundenen Ganztagschule Lehrkräfte auch für außerunterrichtliche Bereiche zuständig und pädagogische Fachkräfte werden mit im Unterricht eingesetzt. Für die Akteure ergeben sich aus den Voraussetzungen jeweils besondere Anforderungen im Hinblick auf eine qualitätvolle Ganztagsentwicklung.

Lehrkräfte

Die Arbeit an einer Ganztagsgrundschule bringt neue Herausforderungen für die Profession mit sich. Ob von einem „grundlegenden Kulturwandel“ (Bertelsmann Stiftung u.a. 2017a, S. 12) von Schule auszugehen ist oder vorsichtiger davon, dass Lehrkräfte künftig mehr sein müssen als „Fachleute für Unterricht“ (Oelkers 2011, S. 39) – das Berufsbild ist im Wandel begriffen. Zuständigkeiten und Arbeitszeiten ändern sich, multiprofessionelle Kooperationen und Innovationen sind erforderlich, eine verstärkte Orientierung auf die umfassenden Bildungs- und Erziehungsziele (siehe Kap. 3) ist geboten.

Angesprochen sind damit Haltungen der Akteure sowie die Befähigung zur Gestaltung qualitativvoller Unterrichts- und Angebotsprozesse. Rechtsgrundlagen, Bildungs- und Erziehungsziele, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen sowie entwicklungspsychologische Bedürfnisse der Kinder müssen bekannt sein, reflektiert und mit der eigenen professionellen Tätigkeit in Beziehung gesetzt werden (Strätz u.a. 2003, S. 53–55). Bislang bereitet die Lehrerbildung darauf noch nicht ausreichend vor. Sowohl Kenntnisse der

Ganztagsorganisation als auch die für die Prozessqualität zentrale „pädagogische Haltung und Professionalität“ müssen verstärkt in das Studium aufgenommen werden (Radisch u.a. 2019, S. 169).

Zugleich ist es erforderlich, dass die Merkmale der Strukturqualität an den Schulen an die veränderten Anforderungen angepasst werden, damit Lehrkräfte die nötigen Reflexions-, Kooperations- und Aushandlungsprozesse leisten und Fortbildungen wahrnehmen können. Verbindliche, fest verankerte Teamzeiten, klare Arbeitszeitmodelle (die zusätzliche Verantwortlichkeiten und Organisationsaufgaben berücksichtigen), überlappende Anwesenheitszeiten für alle pädagogischen Akteure sind hierfür ebenso notwendig wie veränderte Räumlichkeiten (Radisch u.a. 2019, S. 170f.).

Pädagogische Fachkräfte

Auch für die Fachkräfte stellt die Arbeit im schulischen Ganzttag ein relativ neues Arbeitsfeld dar. In den seit 2004 etablierten Studiengängen der Kindheitspädagogik stehen Kinder – im Alter von null bis sechs, teilweise von null bis zehn Jahren – und ihre Erziehung und Bildung im Fokus. Ähnliches gilt für die Erzieherausbildung, wobei hier die betrachtete Altersspanne größer ist (bis 27 Jahre). Die Breitbandausbildung qualifiziert für sozialpädagogische Arbeitsfelder, also auch Kindertagesstätten (Breuer 2015, S. 58). Die Soziale Arbeit ist inhaltlich breiter aufgestellt, aber auch hier sind die Handlungsfelder Kinder- und Jugendhilfe sowie Schule (vor allem Schulsozialarbeit) zentral; inhaltlich gesehen bieten Themen wie Bildung, Erziehung, Lebensweltorientierung, Partizipation, Helfen und vieles mehr (Graßhoff u.a. 2018) eine tragfähige Basis für die Arbeit mit Kindern im Grundschulalter.

Im Kontext Ganzttag stellt sich die Frage, inwieweit das Arbeitsfeld einen angemessenen Raum erhält. Die Erzieherausbildung soll u.a. auf die Kooperation mit Lehrkräften, die Mitarbeit im Unterricht und die Übernahme von Betreuungsaufgaben, Förder- und Freizeitangeboten im Ganzttag vorbereiten (KMK 2017, S. 5). In der Publikation *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik* (Helm/Schwertfeger 2016) werden Kindertageseinrichtungen und speziell der Hort genannt, allerdings nicht der schulische Ganzttag. Für die Soziale Arbeit ergab eine Analyse im Jahr 2020, dass Ganzttag als Studieninhalt bislang eher partiell aufgegriffen wird; nur an wenigen Hochschulen wird das Thema vertieft behandelt. Aktuell existieren zwei Studiengänge an

der Hochschule für angewandte Pädagogik, Berlin, bei denen eine Spezialisierung auf den Ganzttag möglich ist (Sauerwein/Heer 2020, S. 20f.). Wenn im Ganzttag die Systeme Schule und Kinder- und Jugendhilfe/Soziale Arbeit eine weitere Verzahnung erfahren und das Arbeitsfeld künftig noch bedeutsamer wird, ist eine fundierte Vorbereitung der Fachkräfte auf den Kontext und die nötige Kooperation auch wegen der teilweise divergierenden Ansätze und institutioneller Traditionen dringend geboten. Auch stellt sich die Frage nach Veränderungen der Aufgabenprofile mit einem neuen Ausbalancieren von Erziehung, Bildung und Betreuung. Für den Ganzttag wird konstatiert, dass die aktuellen Tätigkeitsbeschreibungen z.B. für Erzieherinnen und Erzieher „den sich verändernden Aufgabenbereichen und Spezifizierungen [...] aller Voraussicht nach nicht mehr gerecht und [...] reformuliert werden“ müssten (Breuer 2015, S. 114).

Bei den Rahmenbedingungen (Strukturqualität) gilt das Gleiche wie für die Lehrkräfte: Arbeitszeiten müssen so gestaltet werden, dass für Teamzeiten und Kooperationen, auch mit den Eltern, ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Eine große Herausforderung stellt der hohe Anteil an zum Teil unerwünschten Teilzeitstellen im Ganzttag dar (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 101). Höhere Wochenarbeitsstunden würden zugleich die Arbeitszufriedenheit des Personals und die pädagogische Qualität erhöhen.

Weiteres pädagogisch arbeitendes Personal

Die Qualifikationsverhältnisse sind aufgrund der differierenden Vorgaben auf der Makro-Ebene (siehe Kap. 2) äußerst unterschiedlich ausgestaltet: vom Fachkräftegebot im Kinder- und Jugendhilfebereich bis hin zu teils geringen Qualifikationsanforderungen im schulischen Ganzttag. Gewerkschaften, Verbände und Fachleute bestehen meist auf dem ausschließlichen Einsatz pädagogischer Fachkräfte im Ganzttag – es ist allerdings fraglich, ob dies angesichts des Rechtsanspruchs, aufgrund des Fachkräftemangels, aber auch der oft unattraktiven Arbeitsbedingungen im Ganzttag so bald zu erreichen sein wird. Weil für die Prozessqualität Qualifikation, Kompetenzen und Haltung des Personals aber eine zentrale Rolle spielen (Autor:innengruppe 2022; StEG 2019; Steiner 2010), sollte die Weiterbildung der nicht einschlägig qualifizierten Mitarbeitenden stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken.

Eine Herausforderung ist, dass zur Qualifikationsstruktur im schulischen Ganzttag wenig belastbare Daten vorliegen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 94). Klar ist aber, dass Personen ohne einschlägige Qualifikation an Ganzttagsschulen eine auch quantitativ bedeutende Gruppe darstellen. 2009 war mindestens ein Viertel des Personals nicht einschlägig qualifiziert; in NRW wurden 2017/18 40% der Wochenstunden im außerunterrichtlichen Bereich von Personen ohne pädagogische Qualifikation erbracht (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 99).

„Pädagogische Laien“ übernehmen im schulischen Ganzttag vielfältige Angebote. Dabei haben vor allem die durch Fortbildungen oder Erfahrung „professionalisierten Laien“ ähnliche Vorstellungen von Bildung und Förderung wie pädagogische Fachkräfte und messen sowohl dem schulischen als auch dem sozialen Lernen hohe Bedeutung bei (Steiner 2013). Positiv wird gewertet, dass die Laien „Alltagsbildung“ im Sinne eines erweiterten Bildungsverständnisses an die Schulen bringen (Steiner 2013, S. 86). Daran schließt die Idee einer Differenzierung in pädagogische und Sachkompetenz (Klettern, Tanzen, Gärtnern etc.) an, die zudem von einem „Kontinuum der Professionalisiertheit“ ausgeht (Idel 2021, S. 188).

Bei den nicht einschlägig qualifizierten Personen sollte stärker zwischen jenen unterschieden werden, die regelmäßig Mittagspause, Hausaufgabenzeiten und Freizeitangebote eigenverantwortlich begleiten, und jenen, die nur für bestimmte Aufgaben eingesetzt werden. Vor allem für diejenigen, die in den Ganzttag hauptberuflich fest eingebunden sind, müssten analog den Möglichkeiten des Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrberuf verpflichtende, qualitätsgesicherte Qualifizierungsprogramme aufgelegt werden. Bislang gibt es hier uneinheitliche Vorgaben auf Landes- bzw. kommunaler Ebene; vorliegende Konzepte unterscheiden sich im Umfang und in Fragen der Qualitätssicherung deutlich.

Nur temporär oder für spezifische Tätigkeiten eingebundenes Personal

Bei dieser Personengruppe kommen stärker Fragen spezieller Sachexpertise oder bestimmte Persönlichkeitsmerkmale (z.B. wenn in Tutorensystemen ältere Kinder eingesetzt werden) ins Spiel. Entscheidend ist hier, dass diese Kräfte auf ihre Tätigkeit vorbereitet und begleitet werden und über wesentliche rechtliche Fra-

gen (Aufsicht, Haftung) sowie das pädagogische Konzept der Schule/Einrichtung informiert sind (Seemann 2017, S. 86).

6.4 Schul- und Institutionenleitungen

Schulleitungen tragen die Gesamtverantwortung für den schulischen Ganzttag in offener und gebundener Form. Sie sind mithin zentrale Akteure für die Qualitätsentwicklung: Welche Qualitätskriterien erfüllt werden (können), hängt stark mit den verfolgten Zielstellungen der Schulleitungen zusammen. Befragungen im Rahmen von StEG zeigen, dass im Primarbereich die „verlässliche Schülerbetreuung“ das wichtigste Ziel darstellt (96%). „Gemeinschaft, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung“ finden sich auf Platz zwei (90%), noch seltener stehen eine „erweiterte Lernkultur“ (65%) und „Kompetenzorientierung und Begabungsförderung“ (43%) im Fokus. An einem beträchtlichen Anteil der Schulen steht damit die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für die Eltern im Mittelpunkt, werden also mit dem Ganzttag Ziele „mit einem erheblich reduzierten pädagogischen Anspruch“ (StEG 2019, S. 87) verfolgt.

Eine zentrale Aufgabe der Schulleitung ist es zu klären, ob bzw. welche *pädagogischen* Zielstellungen mit dem Ganzttag verbunden werden. Veränderungen in der Schulkultur, verbunden mit einem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungskonzept für die Kinder, können nur gelingen, wenn die Entwicklung zum Ganzttag als Schulentwicklungsprozess verstanden wird. Wird dies intendiert, gehört es zu den Aufgaben der Schulleitung, Innovationen in Gang zu setzen sowie Steuerung und konzeptionelle Arbeit zu leisten (Radisch u.a. 2019, S. 160). Bei den in StEG erarbeiteten Gelingensbedingungen für die Qualität von Ganzttagsschulen (siehe Kap. 5.1) ist erkennbar, dass diese Faktoren alle (auch) von der Schulleitung abhängen. Die Qualitätskriterien (pädagogische Entwicklungsziele, Innovationsbereitschaft, Kooperationen etc.) müssen von der Schulleitung (bzw. einer Steuerungsgruppe) initiiert, begleitet und verfolgt werden (Holtappels 2014, S. 43). Nachdem bei vielen Lehrkräften weiterhin eine unzureichende Vorbereitung sowohl auf den Ganzttag als auch auf multiprofessionelle Zusammenarbeit im Studium und eine skeptische bis ablehnende Haltung gegenüber dem Ganzttag festgestellt werden (Brust 2021, S. 142; Zorn

2019, S. 221f.), stellt es eine der wesentlichen Aufgaben von Schulleitungen dar, das gesamte Kollegium für die Idee des Ganztags zu gewinnen. Dies kann gelingen, wenn es frühzeitig in Planung und Konzepterstellung einbezogen wird, ausreichend lange Planungs-, eventuell auch Pilotphasen vorgesehen und Hospitationen an guten Ganzttagsschulen ermöglicht werden (Zorn 2019). Zudem gelten kooperative Leitungsansätze als zielführend. Neben den Schulleitungen sollten weitere Schulmitglieder Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen zugesprochen bekommen, das Ganztagspersonal sollte Teil einer erweiterten Schulleitung sein, Steuerungsgruppen sind zu etablieren (Brust 2021, S. 136f.).

Wird der Ganzttag in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe (Horte) umgesetzt, finden sich zwei Leitungsebenen, die der Schule und die der Kindertageseinrichtung. Auch hier kann im Sinne eines kommunalen „starken Bildungsbündnisses“ (QUAD 2021, S. 20) ein gemeinsames Steuerungsgremium eingesetzt werden.

6.5 Kooperationspartner

Kooperationspartner sind im Ganzttag in den meisten Angebotsformen nötig, damit außerunterrichtliche Angebote (Mittagspause, Hausaufgabenzeit, Freizeit etc.) personell abgesichert sind (Speck u.a. 2011). Die Vielfalt ist groß, und es gilt auf der Meso-Ebene der Institutionen zu bedenken, dass Kooperationspartner von der Schule unabhängige Ziele verfolgen können und ihr Engagement im Ganzttag unterschiedlich ausgeprägt ist: Ob die Musikschule oder der Sportverein einzelne Angebote durchführt oder ein Kooperationspartner z.B. eines Wohlfahrtsverbandes für die Organisation und Durchführung des gesamten außerunterrichtlichen Teils zuständig ist, hat Auswirkungen auf die Kooperationsanforderungen und -möglichkeiten und damit auf die Qualität. Das Potenzial verschiedener Partner im Ganzttag liegt in einer Erweiterung des Bildungsverständnisses und der Ergänzung der Zielstellungen um sozialpädagogische.

Auf der Mikro-Ebene wird die Strukturqualität und über diese die Prozessqualität durch Anstellungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen sowie Qualifikationen beeinflusst (siehe Kap. 6.3). Für die Qualität des Ganztags ist daneben die multiprofessionelle Kooperation ein entscheidendes Kriterium, hier sind Aushandlungsprozesse nötig. (Seemann 2022, S. 153–157; Jutzi u.a. 2013).

6.6 Akteure auf kommunaler Ebene

Institutionen beeinflussen das Handeln von Akteuren stark (Jann/Seyfried 2019, S. 109). Daher hängt die Qualität im Ganzttag nicht nur von pädagogischen Konzepten ab, sondern auch von den zuständigen Organisationen und deren Akteuren auf der Mikro-Ebene. Kommunen mit ihrer mehrfachen Verantwortlichkeit für den Ganzttag sind in ein komplexes Steuerungsgefüge eingebunden (siehe Kap. 5.2). Dieses ist zunächst klar hierarchisch organisiert und gesteuert: von der KMK über Ministerien und Schulaufsichten bis hin zu den Schulen, durch Gesetze und Lehr- sowie Bildungspläne (Jann/Seyfried 2019, S. 111). Da im Ganzttag zwischen den Institutionen und damit auch den Akteuren, die jeweils eigene Interessen verfolgen, Widersprüche auftreten können, sind alternative Steuerungsmethoden erforderlich. Governance (siehe Kap. 4.4) stellt mit der Idee netzwerkartiger Interaktionsstrukturen zwischen Institutionen, die selbst nach Eigenlogiken agieren, gerade für die Akteure auf kommunaler Ebene interessante Erklärungsmodelle und Konzepte bereit (Jann/Seyfried 2019, S. 116–118).

Interessant im Rahmen dieser Expertise ist auch das Konzept der „Qualitätsentwicklung im Diskurs“. Im strukturierten und gesteuerten Gespräch mit den verschiedenen Anspruchsgruppen sowie den Verantwortlichen ist das Ziel, jeweils „eine spezifische Qualität der Kitas [Ganztagsangebote; Anm. d. A.] vor Ort zu entwickeln. [...] Qualität ist auf allen Ebenen des kompetenten Systems von Bedeutung, auf der Ebene der pädagogischen Beziehung zwischen Fachkraft und Kind, in der Arbeit mit Eltern und Familien, auf Trägerebene, in der Zusammenarbeit mit Verwaltungen, der Politik und anderen AkteurInnen“ (Schneider 2019, S. 7).

6.7 Nicht pädagogisch tätige Akteure

Auch das nicht pädagogisch tätige Personal – Mensakräfte, Küchenpersonal, Hausmeisterinnen und Hausmeister, Verwaltungskräfte, Reinigungskräfte – ist von der Entwicklung zum Ganzttag betroffen, da sich die Kinder länger in der Schule oder der Institution aufhalten und zusätzliche Räumlichkeiten genutzt werden. Als Ansprechpersonen für die Kinder, aber auch andere Akteure sind sie auf der Mikro-Ebene mit dafür zuständig, dass sich alle im Ganzttag wohlfühlen können. Teils stellen sich die Grenzen zur pädagogischen Tätigkeit

als fließend dar. So können z.B. Ausgabekräfte in der Mensa durch wertschätzende Kommunikation und Beziehungsaufbau, aber auch durch Grundlagenwissen zu Gesundheits- und Nachhaltigkeitsfragen (also pädagogische Kompetenzen) Wesentliches zu einer gelungenen Mittagspause beitragen (Hillenbrand u.a. 2017, S. 8, 38, 73–75). Es ist also zu bedenken, dass auch diese Gruppe zum Ganztagsteam gehört und über das Angebot und die pädagogischen Zielstellungen unterrichtet sein sollte.

6.8 Impulse für die Reflexion

- Werden die Bedürfnisse und Vorstellungen der verschiedenen Akteursgruppen, vor allem der Kinder selbst, in den Konzepten ausreichend berücksichtigt?
- Gelingt es, eventuell gegensätzliche Anforderungen an die Gestaltung des Ganztags, die sich aus den Bildungs- und Erziehungszielen einerseits und den Bedarfen der Kinder und ihrer Eltern andererseits ergeben können, zu vermitteln und Konzepte zu entwickeln, welche die Akteursgruppen und Zielstellungen jeweils angemessen berücksichtigen?
- Sind die aktuell unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen an das pädagogische Personal in den Bereichen schulischer Ganztags und Kinder- und Jugendhilfe inhaltlich zu rechtfertigen?
- Wie müssten die Vorgaben an die Personalqualifikation und die Aus- und Weiterbildungskonzepte verändert oder weiterentwickelt werden, damit die verschiedenen pädagogischen Akteure auf das Tätigkeitsfeld angemessen vorbereitet und begleitet werden?
- Wie kann es gelingen, die zahlreichen am Ganztags Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen für eine gemeinsame Entwicklung des Ganztags zusammenzubringen? Gibt es für Kommunikation und Partizipation ausreichend zeitliche, räumliche und finanzielle Ressourcen?

7 Schlussfolgerungen

Die Formulierung von Qualitätskriterien für den Ausbau von Ganztagsangeboten für Kinder im Grundschulalter muss die vielfältigen Erwartungen und Zielstellungen, die mit ihnen verbunden werden, bündeln. Es gibt dabei berechnete externe Interessen, etwa die verbesserte Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der damit in Verbindung stehende volkswirtschaftliche Bedarf an Fachkräften – in dieser Expertise stehen jedoch die Entwicklungs- und Bildungschancen der Kinder im Fokus. Die im Folgenden formulierten Schlussfolgerungen greifen die Intentionen der Impulsfragen am Ende der vorangegangenen Kapitel auf und berücksichtigen sowohl die Qualitätsdimensionen (Prozess-, Struktur- und Ergebnisqualität) als auch die Kontextebenen (Makro-, Meso- und Mikro-Ebene) des Analyserahmens dieser Expertise (siehe Einleitung). Sie sollen die wissenschaftliche Betrachtung und die Handlungsorientierung in der bildungspolitischen Rahmensetzung, der Aus- und Weiterbildung sowie der pädagogischen Praxis unterstützen.

7.1 Grundlagen

Ganztags bietet die Chance, die bisher oft eher nebeneinander- oder gar gegeneinanderstehenden schulischen und sozialpädagogischen Bildungsverständnisse, Ziele und Systeme zusammenzudenken und in der Praxis zu verbinden. Die Bedürfnisse der Kinder etwa nach Mitbestimmung, nach Bewegung, nach sozialen Beziehungen etc. müssen grundlegend einbezogen werden und dürfen nicht gegen die ebenfalls wichtige Absicherung einer Grundbildung mit dem Ziel der Ausschöpfung von Potenzialen oder das Erlangen von Bildungsabschlüssen und damit die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe ausgespielt werden. Es geht dieser Expertise nicht um das Plädoyer für ein gleichberechtigtes Nebeneinander dieser Zielsetzungen in differenzierten Systemen, sondern um deren Liaison am Lebensort Grundschule.

Grundschule als eine über die Schulpflicht verbindliche Institution, mit der alle Kinder erreicht werden, muss sich insgesamt (weiter) verändern: „Ganztags“

bezieht sich im Verständnis dieser Expertise sowohl auf den Unterricht als auch auf die außerunterrichtlichen Zeiten. Grundschule kann für Kinder als Ort erlebbar werden, an dem die Potenziale formaler, non-formaler und informeller Settings nicht additiv, sondern integrativ erscheinen – mit einer rhythmisierten, gemeinsamen Kernzeit für alle Kinder. Dies bedeutet auch, dass sich Schule sowohl in den umgebenden Sozialraum als auch für andere Professionen und ein erweitertes Bildungsverständnis öffnet. Insofern Ganztagsangebote in offener Form oder in Zusammenarbeit mit Horten realisiert werden, ist es wichtig, auf eine enge Abstimmung aller beteiligten Kooperationspartner zu achten, die auf einem gemeinsamen pädagogischen Konzept basiert.

7.2 Forschung

Die in den letzten zwei Jahrzehnten ertragreich gewordene Forschung zum Ganztag (siehe Kap. 5.1) muss integrierter und zugleich differenzierter werden. Integrierter in dem Sinne, dass Konzepte und Institutionen formaler und non-formaler Bildungsangebote nicht getrennt, sondern stärker in ihren potenziellen und realisierten Zusammenhängen betrachtet werden. Differenzierter in dem Sinne, dass die verschiedenen Formen von Ganztagsangeboten (siehe Kap. 2) in ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Wirkungen mit Blick auf die Qualitätsdimensionen analysiert werden sollten.

Als noch immer weitgehendes Forschungsdesiderat kann die Analyse der Personalsituation gesehen werden, insbesondere hinsichtlich der zahlreichen nicht einschlägig formal qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an schulischen Ganztagsangeboten.

Die gängigen, aber komplexen Begriffe „Bildung“, „Erziehung“ und „Betreuung“ muss die Forschung auf theoretischer und anwendungsbezogener Ebene weiter berücksichtigen und dabei klären, inwiefern sie auf sinnvolle Unterscheidungen hinweisen, inwiefern sie aber auch die Vorstellung von Gegensätzen in den Bildungsverständnissen ungerechtfertigt befördern.

In dieser Expertise konnte gezeigt werden, dass die interdisziplinäre Bildungsforschung vielfältige Impulse für die Ganztagsforschung bietet (siehe Kap. 4). Umgekehrt können die Settings des Ganztags an und in Grundschulen neue Perspektiven für die Bildungs-

forschung aufzeigen. Das Forschungsfeld Ganztag bietet die Chance, unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze u.a. der Grundschul-, Kindheits- und Sozialpädagogik besser zu vernetzen.

7.3 Bildungspolitik

Mit dieser Expertise soll angeregt werden, bundesweit geltende Qualitätsstandards zu erarbeiten, die Mindestanforderungen für die Strukturqualität, etwa in den Bereichen Personalqualifikation, Personalschlüssel, Finanzierung und Infrastruktur, formuliert, aber auch verbindliche Kooperations- und Konzeptionszeiten vorsieht, und zwar unabhängig von der konkreten Angebotsform. Dies geschieht am besten in Kooperation von Kultus- und Sozialministerkonferenz. Das 2021 verabschiedete Ganztagsförderungsgesetz mit dem ab 2026 sukzessive zu gewährleistenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Grundschulalter bietet hierfür einen guten Bezugspunkt.

Auf Landesebene gibt es bereits sehr gute, praxistaugliche Qualitätsrahmen und Evaluierungsinstrumente für Ganztagschulen, die es konsequenter zu kommunizieren und mit Unterstützungskonzepten für die Umsetzung zu begleiten gilt. Um dabei bewährte Strategien nutzbar machen zu können, sollte ein systematischer Vergleich der Rahmensetzungen und Lösungsansätze aus den Bundesländern erfolgen.

Die häufig noch stark unterrichtsbezogenen Lehrpläne in den Bundesländern müssten den Ausbau von Ganztagsangeboten inhaltlich und strukturell stärker berücksichtigen. Ebenso müssten die zumeist im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe herausgegebenen Bildungspläne stärker schulische Belange in den Blick nehmen. Idealerweise sollten diese Bildungspläne in Kooperation von Kultus- und Sozialministerien konzipiert werden.

Mit der vorliegenden Expertise wird angeregt, dass sowohl die vorgeschlagenen bundesweit geltenden Qualitätsstandards als auch die Qualitätsrahmen und Bildungspläne auf Landesebene den Kommunen und den Schulen Freiräume lassen, mit denen sie z.B. die Art der Rhythmisierung innerhalb und die Gestaltung der Angebote außerhalb der zu definierenden Kernzeiten bestimmen können.

Bei der Finanzierung von Ganztagsangeboten ist im Zusammenspiel von Bund, Ländern und Gemeinden

darauf zu achten, dass sie nicht nur eine hinreichende bauliche Infrastruktur ermöglicht, sondern auch eine qualitätvolle Personalentwicklung, die neben einer angemessenen Vergütung ausreichend Qualifizierungsoptionen und Konzeptionszeiten für alle pädagogisch Tätigen vorsieht. Im Sinne der Bildungsgerechtigkeit wird in dieser Expertise eine Kostenfreiheit der Angebote empfohlen.

7.4 Aus- und Weiterbildung

Ganztagsangebote müssten deutlich stärker als bislang in den einschlägigen Ausbildungen berücksichtigt werden – dies gilt für Lehramtsstudiengänge ebenso wie für sozialpädagogische Ausbildungen. Sinnvoll wären bereits hier gemeinsame Module solcher Studiengänge und verbindliche Praxisanteile an Ganztagschulen.

Die weitere Ausgestaltung bestehender und die Etablierung neuer Ganztagsangebote erfordern qualitätsgesicherte und verbindliche Fortbildungskonzepte für alle beteiligten Akteursgruppen. Inhaltlich können sich diese an den Qualitätsrahmen der Bundesländer, aber auch den Lehr- und Bildungsplänen und den daraus abzuleitenden Kompetenzen orientieren, wobei eine Anerkennung der erworbenen Zertifikate über Bundeslandgrenzen hinaus gewährleistet sein sollte.

Für den Grundschulbereich wird der mit dem Ganztagsförderungsgesetz verbundene Rechtsanspruch den Bedarf an Fachkräften erhöhen. Wichtig ist es aus Sicht der Expertise, die Frage nach der Eignung von Personal nicht allein anhand von Formalqualifikationen zu beantworten. Während einerseits z.B. formal nicht ausreichend qualifizierte Mitarbeitende etwa aufgrund langjähriger Erfahrungen und der Teilnahme an Fortbildungen Expertise in der Ganztagspraxis besitzen können, ist es umgekehrt möglich, dass formal z.B. nach SGB VIII qualifizierte Personen weder in der Ausbildung noch im beruflichen Alltag mit dem Ganztage näher in Berührung gekommen sind. Dem sollte Rechnung getragen werden.

7.5 Pädagogische Praxis

In der pädagogischen Praxis ist bei allen beteiligten Akteuren die Bereitschaft, der Mut zur Veränderung vonnöten. Der oft kurz getaktete, auf die Vormittags-

stunden konzentrierte Unterricht an Grundschulen kann sich durch die Entwicklung hin zu Ganztagschulen (weiter) öffnen; die Sozial- und Kindheitspädagogik kann wertvolle Expertise zu einem alters- und entwicklungsgerechten Setting einbringen. Zugleich sollten kooperierende Akteure etwa der Jugendhilfe die besonderen Anforderungen der Schule aufgreifen, indem z.B. Themen der Fachlehrpläne in Absprache mit Lehrkräften bei der freizeitpädagogischen Projektarbeit berücksichtigt werden.

Die Bereitschaft zur Veränderung schließt insbesondere ein, die multiprofessionelle Zusammenarbeit im Ganztage mit Leben zu füllen. Lehrkräfte und weitere pädagogische Akteure müssen die Gestaltung des Ganztags als gemeinsame Aufgabe begreifen. Dafür ist es notwendig, dass sie ihr jeweiliges Bildungsverständnis und ihre pädagogischen Zielstellungen reflektieren und integrative Konzepte entwickeln. Schulleitungen und Kooperationspartner müssten hierfür – gestützt von den bildungspolitischen Rahmensetzungen – aktiv die strukturellen und kommunikativen Voraussetzungen schaffen und die mit dem Ganztage verbundenen Zielstellungen motivierend in die *Ganztagsfamilie* (alle am Ganztage Beteiligten) tragen.

Zur Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten gehören nicht zuletzt auch Maßnahmen der externen und internen Evaluation, durch die möglichst alle Akteure – inklusive der Kinder – aktiv einbezogen werden. Dies ist eine Aufgabe, die für alle Angebotsformen des schulischen Ganztags und der Horte sowie weiterer Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe von großer Bedeutung ist und in jedem Fall kooperativ umgesetzt werden sollte.

8 Literaturverzeichnis

- Albrecht, Brit/Gartinger, Silvia/Kröber, Patricia/Perret, Dirk/Ruff, Amelie/Schmitt, Christopher/Schulze, Susan-Barbara/Sistig, Susanne/Tessmann, Ines (2021): Erzieherinnen + Erzieher. Sozialpädagogisches Handeln in Ganztagschule und Hort. Berlin
- Allmendinger, Jutta/Dietrich, Hans (2004): PISA und die soziologische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Beiheft 3, S. 201–210
- Alt, Christian/Anton, Jeffrey/Gedon, Benjamin/Hubert, Sandra/Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Schickle, Valerie (2019): DJI-Kinderbetreuungsreport 2019. Inanspruchnahme und Bedarf aus Elternperspektive im Bundesländervergleich. München
- Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2007): Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungswesen. Wiesbaden
- Andresen, Sabine/Richter, Martina (Hrsg.) (2013): Ganztagsgrundschule und Familien. Herausforderungen für Bildung, Erziehung und Betreuung. Vechta
- Appel, Stefan (2003): Handbuch Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. Schwalbach am Taunus
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021, hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Baitinger, Oksana (2018): Auf der Suche nach pädagogischen Zielen der ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern. In: Pädagogische Korrespondenz, 31. Jg., Nr. 58, S. 74–85
- Barz, Heiner/Liebenwein, Sylva (2018): Bildung, Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 1193–1217
- Baumheier, Ulrike/Fortmann, Claudia/Warsewa, Günter (2013): Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken. Münster
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Wie Eltern den Ganztag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung/CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH/Deutsche Telekom Stiftung/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2017a): Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganztag. Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung/Institut für Schulentwicklungs-forschung der Technischen Universität Dortmund/ Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.) (2017b): Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002. Gütersloh
- Bock, Karin (2012): Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 439–459
- Boßhammer, Herbert/Schröder, Birgit (2009): QUIGS 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente. Eine Handreichung für die Praxis. Münster
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Schule und Gesellschaft, Band 59. Wiesbaden
- Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden
- Brust, Theresa (2021): Multiprofessionelle Personalentwicklung als Schulleitungsverantwortung. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim/Basel, S. 128–151
- Bülau, Christoph (Hrsg.) (2021): Wie gestalte ich ein Ganztagsangebot? Leipzig
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): 15. 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 (BMFSFJ) (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Ju-

- gendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin
- Coelen, Thomas (2007): Dimensionen empirischer Ganztagserschulung aus sozialpädagogischer Sicht. In: Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richter, André (Hrsg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 43–72
- Coelen, Thomas (2014): Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel, S. 29–45
- Dedering, Kathrin/Holtappels, Heinz Günter (2018): Schulische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 431–456
- Deinet, Ulrich/Icking, Maria (2020): Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In: Bollweg, Petra/Bucha, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 875–885
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (2019): Wellbeing als Faktor für Bildungserfolg. Diskurs, Studien und Praxisbeispiele. Berlin
- Enderlein, Oggi/Krappmann, Lothar (2020): 23 Thesen für eine gute Ganztagschule. <https://www.schulaufsicht.de/qualitaetsentwicklung/ganztage/23-thesen-fuer-eine-gute-ganztagschule> (Zugriff: 30.09.2022)
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden
- Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (2011): Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Weinheim/Basel, S. 18–29
- Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter. Dortmund
- Franke-Meyer, Diana (2016): Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland. www.bpb.de/themen/bildung/zukunft-bildung/239356/geschichte-der-fruehkindlichen-bildung-in-deutschland/ (Zugriff: 03.03.2022)
- GanzGut. Schule geht nur mit Eltern (2013), H. 10
- Georg, Werner (Hrsg.) (2018): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Köln
- Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2018): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden
- Haendl, Martin (2019): Rechtliche Rahmenbedingungen in der Ganztagschule – Theorie und Fragestellungen aus der Praxis. In: Plehn, Manja (Hrsg.): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Grundlagen zum Leiten, Führen und Managen. Freiburg/Basel/Wien, S. 94–111
- Harms, Thelma (1996): School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS). New York
- Held, Karl-Heinz/Struck, Norbert (2008): Zwischenbilanz zur Zusammenarbeit von AGJ und KMK im Themenbereich Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: Forum Jugendhilfe, H. 3, S. 2–3
- Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hrsg.) (2016): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim/Basel
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7., korr. Aufl. Seelze-Velber
- Herzog, Werner (2009): Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen – ein Konflikt mit der Politik? In: Schüpbach, Marianne/Herzog, Walter (Hrsg.): Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen. Bern/Stuttgart/Wien, S. 15–42
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018): Ganztägig arbeitende Schulen. Wiesbaden
- Hillenbrand, Ann-Katrin/Schütz, Heike Maria/Steinhäuser, Heike (2017): Schulverpflegung. Praxis in der Ganztagschule. Hiltoltstein
- Hofmann-Lun, Irene (2014): Mit der Ganztagschule auf dem Weg zur Inklusion: Wie tragen Ganztagskonzepte und Jugendhilfe zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung an allen Bereichen des Lebens bei? München
- Holtappels, Heinz Günter (2007): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: Holtappels, Heinz Günter/

- Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim, S. 139–163
- Holtappels, Heinz Günter (2014): Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen – eine vorläufige Bilanz des größten Reformprogramms in Deutschland. In: Holtappels, Heinz Günter/Willems, Ariane S./Pfeifer, Michael/Bos, Wilfried/McElvany, Nele (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 18. Weinheim/Basel, S. 9–61
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ulrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim
- Idel, Till-Sebastian (2021): Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztags. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim/Basel, S. 184–200
- Jann, Werner/Seyfried, Markus (2019): Ganztagschule als Verwaltung – Ein Plädoyer für mehr Inspiration aus der Organisationstheorie. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven. Gütersloh, S. 107–131
- Jutzi, Michelle/Schüpbach, Marianne/Thomann, Kathrin (2013): Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tagesschulen. In: Schüpbach, Marianne/Slokar, Ana/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule. Bern, S. 95–110
- Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/Schnetzer, Thomas (2009): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster
- Kielblock, Stephan/Stecher, Ludwig (2014): Ganztagschule und ihre Formen. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel, S. 13–28
- Klafki, Wolfgang (2021): Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2016): Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. Gütersloh
- Klieme, Eckhard (2018): Unterrichtsqualität. In: Haring, Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Stuttgart, S. 393–408
- Koller, Gerhard/Seemann, Anna-Maria/Titel, Volker (2015): Grundlagen der Ganztagschule. Schwerpunkt Bayern. Hiltspoltstein
- König, Anke (2018): Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 415–430
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Bruning, Anneke (2018): Jugend und Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 801–826
- Kuper, Harm/Thiel, Felicitas (2018): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 587–606
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2021): Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule. Mit Instrumenten zur Analyse von Entwicklungsstand und -zielen. Berlin
- Lüders, Christian/Riedle, Stephanie (2018): Außerschulische Jugendbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 549–564
- Lüders, Yvonne (1991): Hort. Auf der Suche nach einer Zukunft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., S. 581–602
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Neumann, Marko (2014): Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23. Jg., Sonderheft „Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter“, S. 1–7
- Markert, Thomas (2021): Der Hort im Ganztags. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztags. Zwischen Betreuungsnotwen-

- digkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim/Basel, S. 81–95
- Ministerium für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg (2016): Orientierungsrahmen Schulqualität. Ein Handbuch für gute Schulen im Land Brandenburg. Potsdam
- Nerowski, Christian (2015): Erwartungen an Ganztagschulen. In: Sybille Rahm/Kerstin Rabenstein/Christian Nerowski (Hrsg.): Basiswissen Ganztagschule. Konzepte, Erwartungen, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 38–64
- Neuß, Norbert (2017): Ganztagschule und Hort heute. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin, S. 11–32
- Nordt, Gabriele (2020): Hausaufgaben – Schulaufgaben – Lernzeiten. In: Bollweg, Petra/Bucha, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 1045–1061
- Oelkers, Jürgen (2011): Expertise zum Thema: „Ganztagschule“ in der Ausbildung der Professionen. München
- Offermanns, Arne (2021): Der Hamburger Ganzttag – Geschichte, Herausforderungen, Erfolge: In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim/Basel, S. 112–126
- Plehn, Manja (2019): Qualität in Hort und Ganztagsgrundschule: Begriffsklärungen, Konzepte, Forschungsergebnisse. In: Plehn, Manja (Hrsg.): Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule. Freiburg, S. 58–77
- Pothmann, Jens/Deinet, Ulrich (2021): Offene Kinder- und Jugendarbeit im Wandel. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Band 1. 5., vollst. neugestalt. Aufl. Wiesbaden, S. 79–93
- Prott, Roger (2003): Der Hort – Angebot zwischen Betreuung und Bildung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe, Band 2: Expertisen. München, S. 43–54
- Radisch, Falk (2009): Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde. Weinheim
- Radisch, Falk/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen (2019): Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: Eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Gute Ganztagschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven. Gütersloh, S. 147–177
- Rausch, Jürgen/Berndt, Stefan (2012): Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagschule. Zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule. Wiesbaden
- Richter, Martina/Kloss, Daniela/Andresen, Sabine (2020): Eltern. In: Bollweg, Petra/Bucha, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 37–45
- Riege, Marlo/Schubert, Herbert (Hrsg.) (2005): Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis. Wiesbaden
- Sauerwein, Markus (2017): Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik. Weinheim/Basel
- Sauerwein, Markus/Diskowski, Dieter (o.J.): Gutachten zu ausgewählten Aspekten der Situation der älteren Kinder – Hort- und Ganztagsschulangebote in Brandenburg und anderen Ländern der Bundesrepublik. https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/gutachten_kitarr_hort.pdf (Zugriff: 28.09.2022)
- Sauerwein, Markus/Heer, Jana (2020): Implementation des Themas „Ganztagschule“ in Lehramtsstudiengänge, Studiengänge der Sozialen Arbeit und Erziehungswissenschaften. Unveröffentlichtes Manuskript
- Sauerwein, Markus/Klieme, Eckhard (2016): Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 38. Jg., S. 459–478
- Schneider, Armin (2019): Qualität im Diskurs entwickeln. Erfahrungen und Perspektiven im kompetenten System der Kindertagesbetreuung. Weimar
- Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert (2018): Kinder- und Jugendhilfe. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 115–131
- Schüpbach, Marianne (2010): Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich. Wiesbaden

- Schüpbach, Marianne/Rohrbach-Nussbaum, Ramona/Grütter, Eva (2018): Pädagogische Qualität – Geleitete und freie Aktivitäten in der Tagesschule bzw. im Tagesschulangebot. In: Schüpbach, Marianne/Frei, Lukas/Nieuwenboom, Wim (Hrsg.): Tagesschulen. Ein Überblick. Wiesbaden, S. 145–171
- Seelmann-Eggebert, Guido (2019): Ganztagschule oder Halbtagschule? Zeitkonzepte in Bayern vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. Hiltoldtstein
- Seemann, Anna-Maria (2017): Ohne gutes Personal geht es nicht! Über die Personalsituation an Ganztagschulen und damit verbundene Herausforderungen. In: Die Ganztagschule, 57. Jg., S. 78–99
- Seemann, Anna-Maria (2019): Skills Shortage and a New Field of Work: About Professions and Qualifications in All-Day Schools in Germany. In: Schüpbach, Marianne/Lilla, Nanine (Hrsg.): Extended Education from an International Comparative Point of View. Wiesbaden, S. 173–183
- Seemann, Anna-Maria (2020): Überlegungen zur Ganztagschule im Kontext des Rechtsanspruchs. In: Gemeinsam lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft, 6. Jg., H. 2, S. 75–78
- Seemann, Anna-Maria (2022): Multiprofessionelle Teams in der Ganztagschule. Pädagogik, Personal, System. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität. Chancen, Risiken, Herausforderungen. Wiesbaden, S. 147–162
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2017): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011 i.d.F. vom 24.11.2017). o.O.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2021): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2015 bis 2019. Berlin
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022): Schulgesetze der Länder der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html (Zugriff: 13.5.2022)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2017): Rahmenlehrplan 1–10 kompakt. Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick. Berlin
- Spatscheck, Christian/Wolf-Ostermann, Karin (2016): Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste. Opladen/Toronto
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. In: Bollweg, Petra/Bucha, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 631–646
- Speck, Karsten (2021): Schulsozialarbeit im Ganzttag. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim/Basel, S. 167–183
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/Basel, S. 69–84
- Spies, Anke (2018): Schule und Soziale Arbeit. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 133–150
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005–2010. Frankfurt am Main
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Frankfurt am Main
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München
- Steiner, Christine (2009): Mehr Chancengleich durch die Ganztagschule? In: Stecher, Ludwig/Alleman-Ghionda, Cristina/Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztägige Bildung und Betreuung. Weinheim, S. 81–105

- Steiner, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganzttag. Ideal, Illusion oder Realität? In: *Der pädagogische Blick*, 18. Jg., H. 1, S. 22–35
- Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganzttagsschulen. In: *bildungsforschung*, 10. Jg., Ausgabe 1, S. 64–90
- Stolz, Heinz-Jürgen (2008): Zukunftsfelder der Kooperation Schule – Jugendhilfe. In: *Forum Jugendhilfe*, H. 3, S. 3–9
- Stolz, Heinz-Jürgen (2009): Ganztägige Bildung und Betreuung in Kooperation von Schule und ihren Partnern – aktuelle (bundesdeutsche) Diskussion. In: Schüpbach, Marianne/Herzog, Walter (Hrsg.): *Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen*. Bern/Stuttgart/Wien, S. 43–57
- Stötzel, Janina/Wagener, Anna Lena (2014): Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztagschulen in Deutschland. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): *Die Ganztagschule. Eine Einführung*. Weinheim/Basel, S. 49–64
- Strätz, Rainer/Hermens, Claudia/Fuchs, Ragnhild/Kleinen, Karin/Nordt, Gabriele/Wiedemann, Petra (2003): Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim/Basel/Berlin
- Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth (2012): Die Kinder- und Jugendarbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden, S. 469–475
- Textor, Martin (2019): Bildungspläne für Kitas. www.bpb.de/themen/bildung/zukunft-bildung/292283/bildungsplaene-fuer-kitas/#node-content-title-3 (Zugriff: 12.05.2022)
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) (2021): Richtlinie des TMBJS zur Einstellung in den Thüringer Schuldienst vom 1. März 2021
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., Beiheft 53, Themenheft „Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz“, S. 16–35
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar/Berlin
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Stendel, Martina/Wellner, Beate (2005): Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und außerunterrichtlichen Angeboten. Berlin
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 5., vollst. überarb. und aktual. Aufl. Kiliansroda
- Tillmann, Katja (2020): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen: In: Bollweg, Petra/Bucha, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 1377–1394
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2011): Die Steuerung von Ganztagschulen. Zum Verhältnis von Schulautonomie, freien Anbietern und staatlicher Regulierung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14. Jg., H. 3, S. 11–24
- Tippelt, Rudolf (2018): Professionsforschung und Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, S. 649–666
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2018): *Handbuch Bildungsforschung*. 4., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden
- Titel, Volker (2021): Quo vadis Ganztagschule? Drei bildungspolitische Wünsche. In: *DDS. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Bayern*, S. 8–9
- Veith, Hermann (2002): Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22. Jg., H. 2, S. 167–177
- Viehweger, Anja/Pfrang, Agnes (2016): Zeiterfahrung von Grundschulern. Eine qualitative Studie zur Erfassung des Erfahrens zeitlicher Strukturierung von Schule und Unterricht. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Reinhold, Simone/Riegler, Susanne/Schmidt, Romina (Hrsg.): *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*. Wiesbaden, S. 143–148
- Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg, S. 11–130

- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris/Fried, Florian (2021): Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh
- Wedel, Alexander/Porsch, Raphaela/Radisch, Falk (2022): Das Projekt BeSa – Beratende Schulaufsicht. <https://osf.io/wzmkh> (Zugriff: 23.09.2022)
- Wiere, Andreas (2011): Warum Ganzttagsschule? Rekonstruktion einer bildungspolitischen Kampagne. In: Gängler, Hans/Markert, Thomas (Hrsg.): Vision und Alltag der Ganzttagsschule. Die Ganzttagsschule als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim/München, S. 13–32
- Wild, Elke (2021): Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. In: Sachverständigenkommission des Neunten Familienberichts (Hrsg.): Eltern sein in Deutschland. Materialien zum Neunten Familienbericht. München, S. 433–536
- Willems, Ariane S./Becker, Dominik (2015): Ganztagschulen – Qualitätsmodelle, Potenziale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In: Wendt, Heike/Bos, Wilfried (Hrsg.): Auf dem Weg zum Ganzttagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In. Münster, S. 32–66
- Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag (QUAD) (2021): Ein nachhaltiges Ganzttagskonzept planen. Frankfurt am Main
- Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., Beiheft 53, Themenheft „Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz“
- Zorn, Dirk (2019): Das 3-B-Prinzip: Was Schulleitungen tun können, damit Lehrkräfte die Ganzttagsschule akzeptieren. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Gute Ganzttagsschulen entwickeln. Zwischenbilanz und Perspektiven. Gütersloh, S. 221–237
- Zuber, Julia/Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (Hrsg.) (2019): Bildungsstandards zwischen Politik und schulischem Alltag. Wiesbaden

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Qualitätsdimensionen und Kontextebenen	10
Abbildung 2:	Gelingsbedingungen für die Gestaltung von Ganztagschulen als Resümee der StEG-Ergebnisse	24
Abbildung 3:	Modell zur Beschreibung der Qualität und Wirkung von Ganztagschule	25
Abbildung 4:	Ziele der inklusiven Berliner Ganztagschule	29

Autorin und Autor

Dr. Anna-Maria Seemann ist seit 2014 Vorstandsmitglied der Akademie für Ganztagspädagogik e.V. und Mitglied im Bundesvorstand des Ganztagsschulverbandes e.V.. Sie verantwortet in der Akademie den Bereich Fortbildungen und das offene Ganztagsangebot an zwei Gymnasien. Außerdem ist sie Dozentin etwa zu den Grundlagen der Ganztagschule, zur Entwicklungspsychologie und Kommunikation und begleitet Forschungsprojekte, z.B. zum Sozialen Lernen im Ganztage. Sie war mehrere Jahre an der Universität Bamberg am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik tätig und publiziert regelmäßig zum Ganztage.

Dr. Volker Titel ist seit 2014 wissenschaftlicher Leiter der Akademie für Ganztagspädagogik und dort auch Dozent für die Themenbereiche Qualitätsentwicklung, Medienerziehung und Grundlagen der Kultur. Bereits seit 2002 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Volker Titel ist Vorsitzender des Landesverbandes Bayern im Ganztagsschulverband e.V. und Botschafter für Pädagogik im Netzwerk Digitale Bildung.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Der Rechtsanspruch auf die ganztägige Förderung aller Kinder, die ab dem Schuljahr 2026/27 neu eingeschult werden, hat der Diskussion um die Qualität von Ganztagsangeboten neuen Aufwind verliehen. Was macht einen qualitätvollen Ganzttag auf den unterschiedlichen Ebenen des Schul- und Jugendhilfesystems aus? Dieser Frage gehen Anna-Maria Seemann und Volker Titel unter Berücksichtigung der Angebotsvielfalt nach. Ausgehend von Forschungsbefunden und vorhandenen Qualitätskonzepten formulieren sie Schlussfolgerungen für die Qualitätsentwicklung im Ganzttag.