

Ganzttag für Grundschul Kinder

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung



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 den Autorinnen und Autoren.

Zitiervorschlag: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2022): Ganzttag für Grundschul Kinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 16. München

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.
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: Gabriele Ernst, Icking
Gestaltung, Satz: O.media GmbH, Leipzig
Fotos: Felix Krammer
Druck: Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

www.weiterbildungsinitiative.de
ISBN 978-3-86379-425-5

Die Online-Version dieser Publikation ist abrufbar unter: <https://doi.org/10.36189/wiff82022>

Ganztag für Grundschulkinder

Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Während es mittlerweile üblich geworden ist, dass Kinder im Vorschulalter ganztägig eine Kindertageseinrichtung besuchen, wurde um die ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Grundschulalter lange politisch gerungen. Dieses Ringen um den Ganzttag für Kinder im Grundschulalter ist mit dem Rechtsanspruch, der zum Ende der 19. Legislaturperiode verabschiedet wurde, zu einem vorläufigen Ende gekommen. Ab dem Schuljahr 2026/27 haben neu eingeschulte Kinder einen Rechtsanspruch auf den Besuch eines Ganztagsangebots, der einen Umfang von acht Stunden an fünf Werktagen umfasst und auch einen Teil der Ferienzeiten einbezieht.

Bemängelt wird derweil, dass trotz der Heterogenität der in Ganztagsangeboten beschäftigten Personen das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) keine Aussagen zu den geforderten Qualifikationen des Personals beinhaltet. Denn auch wenn bislang keine amtlichen Statistiken zur Qualifikation des Personals in Ganztagsangeboten vorliegen, weisen Studien schon lange auf eine erhebliche Heterogenität hinsichtlich seiner Fach- und Niveauadäquanz hin. Nach wie vor dürften vergleichsweise viele Quereinsteigende und damit Personen ohne fachlich einschlägige Ausbildung in Ganztagsangeboten arbeiten. Umso bedeutsamer erschien es uns, in einen Dialog mit Expertinnen und Experten aus Fachpraxis, Wissenschaft und Fachpolitik zu treten und Standards für die kompetenzorientierte Weiterbildung zu entwickeln. Der nun vorliegende *WiFF Wegweiser Ganzttag für Grundschul Kinder* ist das Ergebnis dieses Diskussionsprozesses und zielt auf die Aus- und Weiterbildung aller in Ganztagsangeboten pädagogisch tätigen Personen ab.

Unser Dank gilt den Mitgliedern der Expertengruppe für den konstruktiven Dialog: Dr. Judith Adamczyk, Dr. Elke Alsago, Mark Becker, Prof. Dr. Tom Braun, Anna-Margarete Davis, Ulrike Glöckner, Dr. Angelika Guglhör-Rudan, Maria-Theresia Münch, Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Prof. Dr. Falk Radisch, Dr. Pia Rother, Prof. Dr. Markus Sauerwein, Birgit Schubert, Dr. Anna-Maria Seemann sowie Christian Shukow.

Wir hoffen, dass dieser *Wegweiser Weiterbildung* dazu beiträgt, das bislang vernachlässigte Thema der Kompetenzen des pädagogisch tätigen Personals in Ganztagsangeboten für Kinder im Grundschulalter zu stimulieren, und wünschen allen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre!

München, im November 2022



Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin
Projektleitung WiFF

Inhaltsverzeichnis

A

- Thematische Einführung** 9
- 1 Kompetenzprofile für die berufliche Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte 10
Jelena Ulukut
- 2 Ganzttag für Grundschul Kinder 16
Katja Tillmann

B

- Handlungsfelder in der Praxis** 33
- 1 Handlungsfeld A: Leitbild 34
Markus Sauerwein, Gunther Graßhoff
- 2 Handlungsfeld B: Kind(er) 46
Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther
- 3 Handlungsfeld C: Erziehungsberechtigte 56
Anna Pilchowski, Hilke Lipowski
- 4 Handlungsfeld D: Interne Zusammenarbeit 66
Pia Rother
- 5 Handlungsfeld E: Externe Kooperation 75
Karsten Speck, Astrid Marie Hahn, Nantke Schmidt, Sarah Kathrin Steingräber, Anja Schäfer, Lara Stauvermann

C

- Kompetenzprofil** 85
- 1 Nutzung des Kompetenzprofils „Ganzttag für Grundschul Kinder“ 86
Hilke Lipowski, Anna Pilchowski, Anna Beutin, Nicole Spiekermann
- 2 Das Kompetenzprofil „Ganzttag für Grundschul Kinder“ 90
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
- Die Expertengruppe Ganzttag 111
- Die Autorinnen und Autoren 112

A | Thematische Einführung



1 Kompetenzprofile für die berufliche Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

Jelena Ulukut

Gesellschaftliche Verhältnisse unterliegen einem beständigen Wandel. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse und konzeptionelle Weiterentwicklungen verändern die Ansprüche an Bildungseinrichtungen. Um mit diesen Veränderungen Schritt halten zu können und in spezifischen Situationen handlungsfähig zu sein, benötigen pädagogische Fachkräfte nicht nur eine gute Ausbildung, sondern auch eine entsprechende berufliche Fort- und Weiterbildung. Diese nehmen sie bereits vielfach in Anspruch: Ihre Teilnahmequote an Weiterbildung ist hoch im Vergleich zu anderen Berufsgruppen in Deutschland (Buschle/Gruber 2018; Gessler/Gruber 2022).

Um Weiterbildungen zu gestalten, die sich nachhaltig auf die Handlungsfähigkeit der Fachkräfte in einer komplexer werdenden Welt auswirken, hat sich über den bildungspolitischen Weg das Konzept der Kompetenzorientierung etabliert. Daran schließen alle *Wegweiser Weiterbildung* der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) an. Im vorliegenden Band stehen die pädagogischen Akteurinnen und Akteure in Ganztageseinrichtungen für Grundschulkindern im Fokus.

1.1 Kompetenz – in ungewissen und komplexen Situationen handeln

Obgleich es mehrere wissenschaftliche Definitionen von Kompetenz gibt, geht es bei der Kompetenzorientierung im Kern um die Fähigkeit, in der Praxis angemessen handeln zu können, insbesondere in ungewissen und komplexen Situationen (BIBB o.J.). Dabei zeichnet sich gerade „(d)er pädagogische Berufsalltag (...) in hohem Maße durch wechselnde, neue, unvorhersehbare, nicht planbare Herausforderungen aus“ (KMK 2020, S. 15).

Im Ausbildungsbereich und Studium wurde Kompetenzorientierung bereits verankert: Rahmenlehrpläne und Modulhandbücher beschreiben Kompetenzen; Lernprozesse sollen kompetenzorientiert gestaltet werden. Auch in der Personal- und Teamentwicklung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung wird Kompetenzorientierung diskutiert (Nürnberg 2021). Bereits im Jahr 1974 waren Kompetenzen ein Thema des Deutschen Bildungsrats (BIBB o.J.). Kompetenzorientierung ist also keine vorübergehende Erscheinung, sondern schlägt sich nach einem längeren Prozess immer mehr nieder.

In das Projekt WiFF hat die Kompetenzorientierung vor allem über den *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (kurz: DQR) Einzug gehalten. Der Projektstart und die Einführung des DQR fielen 2009 zusammen. Im Jahr 2010 erschien der erste *Wegweiser Weiterbildung* zum Thema sprachliche Bildung als Grundlage für die kompetenzorientierte Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Darin enthalten war das erste Kompetenzprofil der WiFF. Das Kompetenzverständnis und die Kompetenzdimensionen des DQR liegen allen WiFF-Kompetenzprofilen zugrunde.

Mit dem DQR wird das bildungspolitische Ziel verfolgt, Transparenz im deutschen Bildungssystem



herzustellen. Als nationaler Qualifikationsrahmen knüpft er an den Europäischen Qualifikationsrahmen an und zielt darüber hinaus auf eine höhere internationale Vergleichbarkeit von Qualifikationen ab (AK DQR 2011). Eine Studie, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, hat zudem weitere Nutzungspotenziale des DQR in Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Praxis herausgearbeitet: von der kompetenzorientierten Ausrichtung von Bewerbungsprozessen über kompetenzorientierte Teilnahmebescheinigungen bis hin zur Kompetenzfeststellung von Mitarbeitenden (Hochschule für Angewandtes Management 2016). Entgegen mancher Forderungen sind mit dem DQR allerdings national sowie international nach wie vor keine Anrechnungs- und Zugangsmöglichkeiten verbunden. Offen ist zudem, wie sich der DQR weiterentwickeln und inwiefern die Validierung non-formal erworbener Kompetenzen gelingen kann.

Was den DQR insgesamt so besonders macht: Mit einem für alle Bildungsbereiche einheitlichen Begriff – dem Kompetenzbegriff – wird beschrieben, was innerhalb der jeweiligen Qualifikationen gelernt werden soll (BMBF/KMK 2016). So verdeutlicht er nicht nur die Gleichwertigkeit (wohlgemerkt nicht Gleichartigkeit) von beruflichen und hochschulischen Abschlüssen (AK DQR 2011). Zusätzlich wirft er ein Licht auf die non-formale Bildung (z.B. Weiterbildung) sowie informelle Bildung (z.B. am Arbeitsplatz und in der Freizeit), in denen ebenfalls Kompetenzen entwickelt werden.



Noch genauer wird im DQR Kompetenz definiert als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (AK DQR 2011, S. 4). Mit anderen Worten: Die Fähigkeit, etwas tun zu können, genügt nicht; man muss auch willens sein, es umzusetzen. Kenntnisse und Fertigkeiten – also fachliche Kompetenzen – sind ebenso wichtig wie persönliche und soziale Fähigkeiten (personale Kompetenzen). Allem liegt eine reflexive Haltung zugrunde, sich selbst und anderen gegenüber verantwortungsvoll zu handeln.

Tab. 1: Kompetenzstrukturmodell des DQR und der WiFF-Kompetenzprofile

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit

Quelle: AK DQR 2011, S. 5

Vor dem Hintergrund dieses Modells und in Anlehnung an fachwissenschaftliche Diskurse werden die vier Kompetenzdimensionen in den WiFF-Kompetenzprofilen folgendermaßen definiert:

- *Wissen* umfasst die Kenntnis von bereichsspezifischen wissenschaftsbasierten Theorien,

Grundsätzen, Fakten sowie Gesetzen u.Ä. (Faas 2013; AK DQR 2011).

- *Fertigkeiten* bezeichnen die Fähigkeiten, dieses Wissen durch Denken und Handeln in der Berufspraxis u.a. in der Interaktion mit den Kindern anzuwenden. Dabei geht es auch darum, Prob-

leme auf kreative Weise zu lösen (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).

- *Sozialkompetenz* zeigt sich in der empathischen Zusammenarbeit mit anderen (z.B. Kolleginnen und Kollegen). Die Beweggründe der anderen sollten nachvollzogen, die eigenen artikuliert werden. Sozialkompetenz ist zudem die Fähigkeit, das eigene Arbeitsfeld verantwortungsbewusst mitzugestalten (AK DQR 2011; Edelmann/Tippelt 2007).
- *Selbstständigkeit* bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes Handeln und das von anderen zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln (AK DQR 2011). Selbstständigkeit wurde in älteren Versionen der Kompetenzprofile als Selbstkompetenz bezeichnet.

Methodenkompetenz bildet im DQR keine eigenständige Kompetenzdimension, sondern wird als Querschnittskompetenz betrachtet (AK DQR 2011).

Bei der Einteilung in Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit handelt es sich lediglich um eine analytische Trennung. Die Unterscheidung zwischen diesen Dimensionen ist nicht immer trennscharf: So liegen – insbesondere in einem personenbezogenen Dienstleistungsberuf wie es die (sozial)pädagogischen Berufe sind – Fertigkeiten und Sozialkompetenzen eng beieinander,

da sich beide Dimensionen auf Interaktion beziehen können.

Alle vier Dimensionen sind gleichermaßen bedeutsam und sollten in Weiterbildungen gefördert werden: So wird beispielsweise dem Fachwissen kein größerer Stellenwert beigemessen als etwa der Selbstständigkeit oder der Sozialkompetenz. Vielmehr zeigt sich Professionalität im beruflichen Handeln durch ein Zusammenspiel aller vier Kompetenzdimensionen.

1.2 Entstehung der WiFF-Kompetenzprofile

Auf Basis des DQR-Kompetenzmodells werden die WiFF-Kompetenzprofile entwickelt. Sie bilden ab, welche Kompetenzen für die Bewältigung spezifischer beruflicher Aufgaben idealtypisch notwendig sind. Anders als solche Kompetenzprofile, wie zum Beispiel der ProfilPASS (www.profilpass.de), die die Kompetenzen eines Menschen dokumentieren, sind die WiFF-Kompetenzprofile also zunächst nicht auf eine konkrete Person bezogen. Sie zeigen vielmehr auf, welche Kompetenzen im Team für ein professionelles Handeln notwendig sind (Nürnberg 2021, S. 4). Die individuelle Perspektive wird erst bei der Gestaltung einer kompetenzorientierten Weiterbildung entfaltet: In der Phase der Angebotspannung beispielsweise kann die Weiterbildnerin bzw. der Weiterbildner die bereits vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden anhand des Kompetenzprofils herausarbeiten, um ihre (Weiter-)Entwicklung gezielt in der Weiterbildung anzuregen.

Aufgrund der wachsenden Komplexität des Arbeitsfelds Kindertagesbetreuung werden seit 2010 immer wieder neue Kompetenzprofile veröffentlicht. Jedes Profil, eingebunden in einen *Wegweiser Weiterbildung*, widmet sich jeweils einem Thema: Das Spektrum reicht hierbei von Themen, welche die Arbeit mit Kindern betreffen (z.B. frühe naturwissenschaftliche Bildung, Bildungsteilhabe und Partizipation), bis hin zu Themen, die einzelne Funktionsstellen in den Fokus nehmen (z.B. Leitung,



Fachberatung, Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis).

Das wissenschaftliche Team der WiFF erarbeitet zu jedem Thema zunächst einen Entwurf für ein Kompetenzprofil, der unter anderem aus der Analyse systematischer Literaturrecherchen sowie gegebenenfalls eigenen Studien und Workshops resultiert. In einer für jedes Thema spezifisch zusammengesetzten Gruppe aus Expertinnen und Experten aus Forschung, Fachpraxis und -politik wird dieser Entwurf diskutiert und in mehreren Sitzungen gemeinsam finalisiert.

1.3 Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile

Das DQR-Kompetenzmodell wurde für das pädagogische Arbeitsfeld angepasst, um dessen Besonderheiten gerecht zu werden (Leu/Kalicki 2014). Um die Handhabung für die Weiterbildungspraxis zu erleichtern, werden vor allem seit 2021 – neben den vier Kompetenzdimensionen – folgende Gliederungselemente für die Kompetenzprofile genutzt:

- *Handlungsfelder*: Auf der ersten Ebene gliedert sich jedes Kompetenzprofil in Handlungsfelder, die zentrale berufliche Herausforderungen darstellen. Darunter werden Kompetenzen beschrieben, die zur professionellen Bewältigung dieser beruflichen Handlungsfelder notwendig sind. Hier werden beispielsweise die Interaktionspartnerinnen und -partner im Arbeitsfeld benannt (z.B. Kind, Eltern, Team). Auch abstraktere Elemente wie Qualität werden als Handlungsfeld bezeichnet. Wie in einem systemischen Modell werden also ebenfalls die äußersten, umfassendsten Bereiche beschrieben.
- Auf einer zweiten Ebene ist jedes Kompetenzprofil in die vier Prozessschritte *Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation* untergliedert (Nürnberg 2021, S. 15). Damit wird ein wesentliches prozessbezogenes Prinzip sozialer Arbeit und beruflicher Bildung abgebildet (ähnlich dem sogenannten Modell der vollständigen Handlung). Für jedes Handlungsfeld ist es demnach wichtig, alle Schritte zu berücksichtigen.

Tab. 2: Aufbau der WiFF-Kompetenzprofile (skizzenhafter Ausschnitt eines Handlungsfeldes)

B	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld (z.B. Kind(er))				
Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten (Hier wird das Handlungsfeld konkreter beschrieben.)				
Die pädagogisch tätige Person (Hier werden die Adressaten/-innen des Kompetenzprofils genannt.)				
Analyse
Planung	...	(Hier werden die konkreten Kompetenzen notiert, die je Handlungsfeld idealtypisch notwendig sind.)		
Durchführung
Evaluation

Quelle: Eigene Darstellung



1.4 Fazit

Die in den WiFF-Kompetenzprofilen dargestellten Kompetenzen können nicht vermittelt oder beigebracht werden, sondern allenfalls kann ihre Weiterentwicklung ermöglicht werden. Emotionen wie Freude und auch Verunsicherung im Lernprozess sind notwendig, damit sich im Denken und Handeln etwas verändern kann (Erpenbeck 2015).

In den Kompetenzprofilen der WiFF wird eine Vielzahl an Kompetenzen beschrieben, die nicht alle gleichzeitig im Rahmen einer einzelnen Weiterbildung angebahnt werden können. Vielmehr stehen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner vor der wichtigen und schwierigen pädagogischen Aufgabe der didaktischen Reduktion. Sie setzen Schwerpunkte und wählen Handlungsfelder sowie Kompetenzen aus, die sich für ihre Teilnehmenden als besonders wichtig erweisen und deren (Weiter-)Entwicklung in der Weiterbildungsveranstaltung realisierbar erscheint.

Durch den Umfang und Detaillierungsgrad der Kompetenzprofile werden die Vielschichtigkeit und der hohe Anspruch der professionellen pädagogischen Arbeit in der Kindertagesbetreuung sichtbar. Die Transparenz, die über Kompetenzprofile gewonnen werden kann, ist angesichts der nach wie vor mangelnden Wertschätzung in diesem, aber auch anderen Care-Berufen sehr wichtig (König 2016; Friese 2010). Kompetenzprofile verdeutlichen, dass die pädagogische Berufstätigkeit höchst anspruchsvoll ist und zahlreiche Kompetenzen erfordert, um aktuelle und zukünftige Anforderungen zu bewältigen.

Literatur

- AKDQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff: 03.03.2022)
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (o.J.): Definition und Kontextualisierung des Kompetenzbegriffes. <https://www.bibb.de/de/8570.php> (Zugriff: 28.06.2022)
- BMBF/KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2016): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. DQR-Portal. <https://www.dqr.de> (Zugriff: 28.06.2022)
- Buschle, Christina/Gruber, Veronika (2018): Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 30. München
- Edelmann, Doris/Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 8, S. 129–146
- Erpenbeck, John (2015): Kompetenzen. Vortrag auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e.V. <https://www.dgsf.org/ueber-uns/jahrestagung/weitere-tagungsberichte/dgsf-fruehjahrstagung-2015-in-eisenach> (Zugriff: 03.03.2022)
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Friese, Marianne (2010): Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.): Care – wer sorgt für wen? Opladen/Berlin/Toronto, S. 47–68
- Gessler, Angélique/Gruber, Veronika (2022): Wissenserwerb und -transfer in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 38. München
- Hochschule für angewandtes Management (2016): Studie zu den Nutzungspotenzialen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). In Kooperation mit der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. und Prof. Dr. Peter Dehnbostel. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/studie_nutzungspotenziale_dqr_2016.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff: 01.04.2022)
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2020. Berlin/Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf (Zugriff: 01.04.2022)
- König, Anke (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim/Basel, S. 80–92
- Leu, Hans Rudolf/Kalicki, Bernhard (2014): Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel, S. 191–205
- Nürnberg, Carola (2021): Kompetenz im Profil. Werkstattbericht zur Weiterentwicklung der WiFF-Kompetenzprofile. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 5. München

2 Ganztag für Grundschul Kinder

Katja Tillmann



2.1 Einleitung oder: Neuer Schwung für das Thema „Ganztag“

Der kommende Rechtsanspruch auf ganztägige Betreuung für Grundschul Kinder ab 2026 (GaFöG 2021) hat das Thema Ganztag wieder stärker auf die öffentliche und fachpolitische Agenda gesetzt. Dies ist nicht verwunderlich, erzeugt der Rechtsanspruch doch auf unterschiedlichen Ebenen akuten Handlungsbedarf: Schätzungen zufolge müssen bis zum Schuljahr 2029/30 zwischen 500.000 und 700.000 neue Ganztagsplätze geschaffen werden, zudem werden zwischen 20.000 und 40.000 zusätzliche rechnerische Vollzeitstellen benötigt (Rauschenbach u.a. 2021, S. 51).

Verschiedene aktuelle Fachveranstaltungen setzen sich mit dem Thema „Personal im Ganztag“ auseinander, so z.B. die GEW-Tagung („Kein Tag ohne – Qualität im Ganztag“) oder der diesjährige Bundeskongress der WiFF: „Ganztagsangebote für Grundschul Kinder. Zwischen Qualitätsanspruch und Ausbaubedarf“. Das *Fachkräftebarometer Frühe*

Bildung verfügte 2021 erstmalig über ein ganzes Kapitel zum Personal im Ganztag für Grundschul Kinder (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, Kap. 5) und im aktuellen Bildungsbericht finden sich an unterschiedlichen Stellen vielfältige Informationen zum Personal im Ganztag (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 133–138, 246f., 274f.).

Das Personal im Ganztag für Grundschul Kinder scheint so viel Aufmerksamkeit zu bekommen wie selten zuvor! Dies ist auch dringend notwendig, stellt doch das Personal in Bildungseinrichtungen immer einen „zentralen Faktor für Qualität“ (Terhart 2016, S. 280) dar. Nahezu alle Ganztagschulen arbeiten in ihrem Ganztagsbetrieb mit weiteren pädagogisch tätigen Kräften zusammen (StEG-Konsortium 2019, S. 4). Viele Schulen könnten ohne diese Beschäftigtengruppe gar nicht „ganztägig“ sein (Coelen/Rother 2014, S. 111). Es mangelt schon seit längerer Zeit an pädagogischen Fachkräften, die in ganz unterschiedlichen Bildungsbereichen dringend benötigt werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 311–314; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 8f.). So hat die Bundesanstalt für Arbeit den Beruf Erzieher/Erzieherin 2021 als *Enpassberuf* eingestuft (Bundesanstalt für Arbeit 2021).

Der vorliegende *Wegweiser Weiterbildung* zum Thema „Ganztag für Grundschul Kinder“ trifft daher einen ganz besonderen Nerv, da er eine zentrale Frage der Qualität in den Blick nimmt: Über welche Kompetenzen muss das im Ganztag für Grundschul Kinder tätige Personal verfügen, um „guten Ganztag“ machen zu können? Leider ist diese Frage alles andere als einfach zu beantworten – nicht zuletzt aufgrund der komplexen Struktur des Feldes, aber auch der Heterogenität der dort beschäftigten Personen. Fachtexte zu fünf unterschiedlichen Handlungsfeldern (Leitbild, Kind(er), Erziehungsberechtigte, Interne Zusammenarbeit

und Externe Kooperation sowie ein detailliertes Kompetenzprofil nehmen sich der Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen in Teil B und Teil C dieser Publikation an.

Dieser Einführungstext will den Fachtexten und dem Kompetenzprofil inhaltlich nicht vorgreifen. Vielmehr versteht er sich als übergreifende thematische Rahmung mit dem Ziel, Leserinnen und Lesern grundlegende Informationen zum „Ganztag für Grundschul Kinder“ zur Verfügung zu stellen, die es ihnen ermöglichen, die Diskurse, Befunde und Empfehlungen der Fachtexte sowie das Kompetenzprofil einzuordnen.

Die Reise durch die Ganztagslandschaft wird sich dabei an folgenden Fragen orientieren:

- Was ist der „Ganztag für Grundschul Kinder“ und wer nutzt ihn?
- Was soll „guter Ganztag“ für Grundschul Kinder leisten?
- Wer arbeitet im „Ganztag für Grundschul Kinder“?
- Was sind zentrale aktuelle und zukünftige Herausforderungen?

2.2 Was ist der „Ganztag für Grundschul Kinder“ und wer nutzt ihn?

Wenn Sie „Ganztag für Grundschul Kinder“ hören – woran denken Sie zuerst? An eine ganztägig organisierte Grundschule oder an einen Hort? Oder vielleicht an ein anderes Betreuungsarrangement? Tatsächlich gibt es *den* Ganztag für Grundschul Kinder nicht. Denn im Vergleich zu ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Kinder vor dem Schuleintritt ist die Landschaft der Ganztagsangebote für Grundschul Kinder in Deutschland sehr heterogen (Hüsken 2021) und gleicht eher einem „komplexe[n] Puzzle“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 87).

Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Angebote aus dem Schulbereich anders rechtlich verankert sind als solche, die der Kinder- und



Jugendhilfe zuzuordnen sind. Zudem unterscheiden sich Ganztagsangebote zwischen den Bundesländern deutlich (u.a. Kopp/Meiner-Teubner 2020).

In einigen Ländern hat sich im Lauf der Jahre eine Vielfalt von Kooperationen zwischen verschiedenen Institutionen herausgebildet. Nicht in allen Bundesländern verbergen sich hinter gleichen Begrifflichkeiten (z.B. *Hort* oder *offene Ganztagschule*) auch vergleichbare Konzepte. Darüber hinaus können gleiche Begriffe selbst innerhalb eines Landes verschiedene Bedeutungen haben (u.a. Markert 2021). Auch werden Angebote nicht in allen Fällen einheitlich und manche sogar gar nicht systematisch statistisch erfasst (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 88–91).

Aus der Heterogenität der Angebotslandschaft zu schließen, dass Eltern und Kindern eine große Auswahl zwischen unterschiedlichen Bildungs- und Betreuungssettings zur Verfügung steht, ist aber nicht zulässig. Denn die Auswahlmöglichkeiten hängen davon ab, welche Angebote überhaupt wohnortnah zur Verfügung stehen (Hüsken 2021, S. 48). Darüber hinaus ist die Nachfrage nach Ganztagsangeboten für Grundschul Kinder in vielen Regionen nach wie vor wesentlich größer als das Angebot (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 135f.).

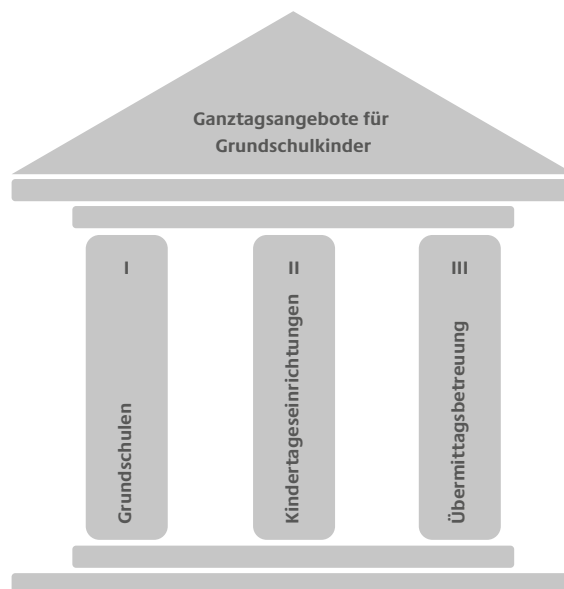
Ganztagsschulen, Horte und „Übermittagsbetreuung“

Der massive Ausbau der Ganztagsschulen ab Mitte der 2000er Jahre infolge des PISA-Schocks sorgte dafür, dass Ganztagsschulen mittlerweile „von der Ausnahme fast zur Regel geworden“ sind (StEG-Konsortium 2019, S. 154). Zwischen den Schuljahren 2005/06 und 2020/21 hat sich der Anteil der Ganztagsgrundschulen von knapp 30 auf 70% mehr als verdoppelt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 134). Damit ist der Schulbesuch bis in den Nachmittag für viele Kinder die „neue Normalität“ (Strähle/Preußker 2021, S. 101). Im Vergleich zur Ganztagschule erfuhren ganztägige Bildungs- und Betreuungsangebote in Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in der öffentlichen Debatte hingegen lange nur noch vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit (Lange 2015), obwohl der Hortbereich ebenfalls durch einen deutlichen Ausbau gekennzeichnet ist (+25% zwischen 2007 und 2021) (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 7; 2021, S. 92, eigene Berechnung).

Nach aktuellen Zahlen stellen mittlerweile fast 10.900 Ganztagsschulen mit Primarstufe sowie knapp 3.900 Horte und über 6.100 altersgemischte Kindertageseinrichtungen Ganztagsangebote für Kinder im Grundschulalter zur Verfügung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Tabelle D3-1web, Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 7).



Abb. 1: Schematische Darstellung der Ganztagsangebote für Grundschul Kinder in Deutschland



Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 87

Neben diesen institutionalisierten Formen ganztägiger Bildung und Betreuung finden sich jedoch – vor allem in westdeutschen Bundesländern – noch weitere Angebote, die zumeist unter dem Label der „Übermittagsbetreuung“ zusammengefasst werden, über die bislang aber vergleichsweise wenig bekannt ist. Diese „relativ ungeklärte Globalkategorie“ (Alt u.a. 2020, S. 39) beschreibt der aktuelle Bildungsbericht als Angebote, „die weder in der Verantwortung der Schulen noch der Kinder- und Jugendhilfe liegen [...] und meist zeitlich deutlich kürzer als ganztägige Angebote ausfallen. Zu dieser flexibleren, niedrighschwelligeren Angebotssäule zählen kürzere (Über-)Mittagsbetreuungen oder sonstige landesspezifische, außerunterrichtliche Angebote [...], flexible Nachmittagsangebote oder weitere Angebotsvarianten“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 135f.).

Rechtliche Zuständigkeiten und statistische Erfassung

Um die Vielfalt der Angebotslandschaft angemessen beschreiben zu können, ist man auf valide Informationen angewiesen. Daher sind vorab ein paar Worte zu rechtlichen Zuständigkeiten der statistischen Erfassung von Ganztagsangeboten notwendig. Die institutionellen Formen der Ganztagsangebote an Grundschulen und in Kindertageseinrichtungen gehören zu unterschiedlichen Rechtskreisen. Die Angebote der „Übermittagsbetreuung“ sind oft „untergesetzlich auf der Basis von Vereinbarungen in einzelnen Ländern“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 119) geregelt. Für Tageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (Horte und altersgemischte Tageseinrichtungen mit Schulkinderbetreuung) sind vor Ort die Kommunen zuständig. Rechtlich geregelt ist dieser Bereich bundesgesetzlich über SGB VIII und zudem über Ausführungsgesetze der Länder. An Ganztagschulen gelten aufgrund der Länderhoheit im Bildungsbereich länderspezifische Schulgesetze und Erlasse. Damit sind die Bundesländer zuständig für die Lehrkräfte (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 88). Die Zuständigkeit für das sogenannte nichtlehrende Personal an den Schulen liegt aber wiederum bei den Kommunen, so sie Träger der Schulen sind (Schäfer 2020, S. 1622). Die Zuordnung zu diesen unterschiedlichen Rechtsbereichen hat nicht nur Folgen für die statistische Erfassung. Ein ganz wesentlicher Unterschied liegt auch im Fachkräftegebot: Dieses gilt für Kindertageseinrichtungen seit vielen Jahren, ganz selbstverständlich für das Ganztagspersonal an Schulen greift dies in aller Regel nicht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 256).

Erfasst werden institutionelle Ganztagsangebote für Grundschul Kinder in zwei einschlägigen amtlichen Statistiken: der Ganztagschulstatistik der Kultusministerkonferenz und Kinder- und Jugendhilfestatistik. Die Erfassung ist jedoch mit Unsicherheiten behaftet, da vergleichbare institutionelle Ganztagsangebote nicht in allen Bundesländern auf dieselbe Weise statistisch zugeordnet werden. In einigen Bundesländern werden bei der Koope-

ration von Grundschulen mit Horten Angebote in beiden Statistiken erfasst, sodass Doppelzählungen entstehen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 88–91).



Vielfältige Angebotslandschaft: Unterschiede zwischen den Bundesländern

Zwischen den verschiedenen Bundesländern unterscheiden sich die Ganztagsangebote für Grundschul Kinder mit Blick auf die Traditionen, den Ausbaustand und die Ausbaustrategien (Markert 2021; Kopp/Meiner-Teubner 2020; Gängler u.a. 2013), aber auch hinsichtlich der elterlichen Nachfrage nach Ganztagsplätzen (Hüsken u.a. 2022, Rauschenbach u.a. 2021) erheblich.

Um ein realitätsnahes Bild von der Landschaft der Ganztagsangebote zu skizzieren, ist es aufgrund der beschriebenen Unsicherheiten und Ungenauigkeiten in der statistischen Erfassung sinnvoll, auch Informationen jenseits der amtlichen Statistik zu Rate zu ziehen. Aufschlussreich sind hier die Ergebnisse der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS), die mithilfe von Elternbefragungen die Betreuungssituation von Kindern im Grundschulalter erfasst (Guglhör-Rudan u.a. 2022). Betrachtet man in der Zusammenschau die Angaben aller Eltern pro Bundesland, so dominiert in den ostdeutschen Bundesländern (SN, ST, BB, BE, MV, TH) die Betreuung im Hort, in

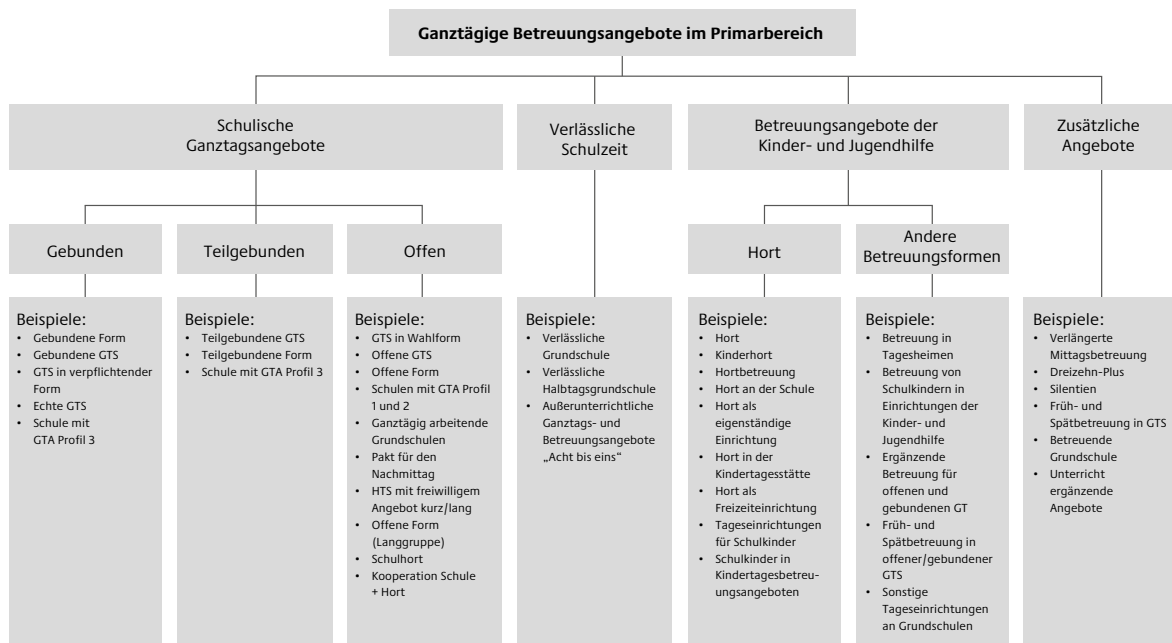
den westdeutschen Bundesländern ist hingegen entweder die Betreuung in der Ganztagschule das vorherrschende Modell (NI, HB, NE, SL, HH) oder es existiert ein Betreuungsmix aus Grundschule, Hort und Übermittagsbetreuung (HE, BY, SH, BW, RP) (Guglhör-Rudan u.a. 2022, S. 13). Ergänzt wird das Bild, dass der Hort in den ostdeutschen Bundesländern eine wesentlich größere Rolle spielt als im Westen, durch Befunde einer repräsentativen Befragung von Ganztagschulleitungen. So gaben in vier ostdeutschen Bundesländern (BE, BB, SN, TH) im Schuljahr 2017/18 mehr als 85% der Schulleitungen von Ganztagsgrundschulen an, dass sie ihren Ganztagsbetrieb in enger Kooperation mit einem Hort durchführen (Autorenteam Fachkräftebarometer 2021, S. 90; zur Gesamtstudie vgl. StEG-Konsortium 2019).

Wie Abweichungen zwischen diesen Studienergebnissen auf der einen und den Ergebnissen der amtlichen Statistik auf der anderen Seite zustande kommen können, soll hier am Beispiel von Berlin beschrieben werden: Laut amtlicher Statistik existieren

in Berlin keine Horte, denn diese wurden mittlerweile „in die Ganztagschulen integriert, da sie dem Bildungsbereich zugeordnet wurden“ (Guglhör-Rudan u.a. 2022, S. 17). Zugleich wird der Begriff *Hort* im administrativen Bereich aber weiterhin verwendet. Eltern können z.B. in Berlin einen „Hortgutschein“ beantragen (Hüsken 2021, S. 47). Auf die „different[e]n Sichtweisen und Zuordnungen der Angebote zum sogenannten ‚Hort‘“ weist auch Thomas Markert (2021, S. 82) hin. Er kommt zu dem Schluss, dass der Begriff Hort sowohl für Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe genutzt wird als auch für Einrichtungen, die Teil der Schule sind (ebd.).

Das Team des aktuellen Bildungsberichts hat den Versuch unternommen, die Ganztagsangebote zu systematisieren (vgl. Abb. 2). Im Vergleich zur schematischen und stark vereinfachten Darstellung in Abb. 1 wird deutlich, wie komplex und heterogen die Angebotslandschaft für Grundschul Kinder tatsächlich ist.

Abb. 2: Ganztägige Betreuungsangebote im Primarbereich



Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, Webtabelle: D3-4web; eigene Darstellung; HTS: Halbtagschule, GTS: Ganztagschule, GTA: Ganztagsangebot; gebunden: alle Schülerinnen und Schüler nehmen verpflichtend am Ganztagsbetrieb teil; teilgebunden: ein Teil der Schülerinnen und Schüler nimmt verpflichtend am Ganztagsbetrieb teil (z.B. bestimmte Klassen oder Jahrgänge); offen: Teilnahme am Ganztagsbetrieb ist freiwillig (vgl. dazu auch KMK 2021); Beispiele: Bezeichnungen für Angebote in verschiedenen Bundesländern, Stand: Januar 2022



Nutzung der Ganztagsangebote

Mehr als 1,62 Millionen Grundschulkindern nahmen 2020/21 Ganztagsangebote in Grundschulen, Horten oder in altersgemischten Kindertageseinrichtungen in Anspruch, was einer Beteiligungsquote von rund 54% entspricht. Dies waren 675.000 Kinder mehr als zehn Jahre zuvor (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 135f., Tabelle D3-6web). Doch welche Kinder sind das? Gibt es Unterschiede in der Nutzung zwischen verschiedenen Gruppen von Kindern?

Insgesamt ist die Ganztagsbeteiligung in Westdeutschland deutlich geringer als in Ostdeutschland: Im Westen besucht etwa jedes zweite Grundschulkind ein ganztägiges Angebot, im Osten hingegen sind es rund vier von fünf Kindern (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 136). Auch ist der Anteil der Eltern, die keinen Bedarf an einem institutionellen Ganztagsangebot haben, in Ostdeutschland mit 10% wesentlich geringer als in Westdeutschland, wo knapp ein Drittel der Eltern angeben, keinen institutionellen Ganztagsbetreuung für ihr Grundschulkind zu benötigen (ebd.). Der Bedarf an Ganztagsbetreuungsplätzen übersteigt jedoch insgesamt das Angebot bundes-

weit noch immer deutlich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 135f.). Die Perspektive der Eltern (Guglhör-Rudan u.a. 2022) lässt die größere Bedeutung der „Übermittagsbetreuung“ in Westdeutschland deutlich werden. Diese besuchen zwei von zehn Grundschulkindern in den westlichen, aber nur eins von 20 Kindern in den östlichen Bundesländern.

Welche Unterschiede zeigen sich jenseits der Ost/West-Differenzierung hinsichtlich der Nutzung von Ganztagsangeboten? Aktuelle Auswertungen von Mikrozensusdaten (2020) zeigen, dass Kinder im Grundschulalter (6 bis unter 12 Jahre) zu einem höheren Anteil Ganztagsangebote besuchen, wenn die Mutter erwerbstätig ist, die Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, Eltern alleinerziehend sind oder die Kinder keinen Migrationshintergrund haben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 137 und Webtabelle D3-8web). Damit reißen sich die Befunde hinsichtlich der mütterlichen Erwerbstätigkeit und der Familienform in die Forschungslandschaft ein. Sie bestätigen die wichtige Rolle der Betreuungsfunktion des Ganztags für Alleinerziehende und erwerbstätige Eltern. Zum Zusammenhang von Merkmalen wie dem Migrationshintergrund, dem Bildungsstand oder dem sozioökonomischen Status der Eltern und der Teilnahme der Kinder an Ganztagsangeboten gibt es hingegen uneinheitliche Ergebnisse (vgl. dazu ausführlich Hüsken 2021, S. 53f.).

Die Nutzung der Ganztagsangebote ist nicht nur mit Blick auf den Rechtsanspruch und die Abschätzung zukünftiger Betreuungsbedarfe relevant (Rauschenbach u.a. 2021), sondern spielt auch für erwartete Ergebnisse des Ganztags eine wichtige Rolle. Denn nur, wenn Kinder und Jugendliche auch erreicht werden, kann der Ganztags positive Effekte haben.

2.3 Was soll „guter Ganztags“ für Grundschulkindern leisten?

Damit sind wir bei der Frage angekommen, was „guter Ganztags“ für Grundschulkindern leisten soll. Dahinter verbergen sich zwei weitere wichtige

Fragen: die nach den *Zielen und Funktionen* des Ganztags und die nach dessen *Qualität*. Im Zuge des Ganztagsausbaus wurden seitens der Politik an Ganztagschulen vielfältige Anforderungen gestellt, die sich grob drei unterschiedlichen Dimensionen zuordnen lassen: einer *sozialpolitischen*, einer *bildungspolitischen* und einer *pädagogischen* (Aktionsrat Bildung 2013, Holtappels 2014, S. 12–14). Demnach soll der Ganztag eine qualifizierte Betreuung zur Verfügung stellen, um Eltern eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit zu ermöglichen. Er soll fachliche, überfachliche und soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärken. Kinder und Jugendliche sollen individuell gefördert und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Zudem sollen Teilhabe ermöglicht, Defizite kompensiert und Bildungsbenachteiligungen abgebaut werden. Darüber hinaus sollen ganztägig organisierte Schulen eine neue Lernkultur entwickeln, indem sie erweiterte Lernarrangements zur Verfügung stellen, Lernwege individualisieren und den Schultag rhythmisieren. In der Zusammenschau erscheinen diese Anforderungen sehr umfassend. Zu erwarten, dass eine Einrichtung alle diese Ziele umsetzen kann, ist wenig realistisch (Tillmann 2021, S. 27). Wolfgang Böttcher beschreibt diese Anforderungen sogar als „einschüchternd, weil sie [...] als ausführlicher pädagogischer Wunschzettel formuliert waren“ (Böttcher 2015, S. 41). Zudem wird bemängelt, dass

weder eine Prioritätensetzung stattgefunden habe noch geprüft worden sei, ob unterschiedliche Ziele überhaupt miteinander vereinbar seien (Böttcher 2015, S. 50).

In der Ganztagschulforschung sind Modelle der Schulqualität und Schuleffektivität (Input-Prozess-Output-Modelle) weiterentwickelt und an den Rahmen „Ganztag“ angepasst worden (u.a. Holtappels 2009): So wird zum Beispiel die multiprofessionelle Kooperation zwischen unterschiedlichen Beschäftigtengruppen im Ganztag als Merkmal der Prozessqualität genannt und die Outcomes berücksichtigen nicht nur Leistung und Bildungserfolg, sondern auch Merkmale wie das Wohlbefinden.

Auch wenn in diesen Modellen als Zielgrößen nicht nur Leistung und Bildungserfolg, sondern auch Merkmale wie das Wohlbefinden berücksichtigt werden, wird doch seit Langem, zumeist aus sozialpädagogischer Perspektive, eine zu starke Fokussierung auf schulische Bildungsziele und formelles Lernen kritisiert und zwar sowohl mit Blick auf die Qualitätsmodelle als auch auf die Praxis an den Ganztagschulen (Sauerwein/Fischer 2020). Oft bestehe ein zu starker Schwerpunkt auf unterrichtsnahen Förderangeboten und die Kinder würden häufig ausschließlich als Schülerinnen und Schüler adressiert (Markert 2021). Zudem gäbe es zu wenig Möglichkeiten zum freien, auch von Erwachsenen unbeobachtetem Spiel (Nentwig-Gesemann/Walther 2021). Auch wird angemahnt, die Bedürfnisse älterer Kinder, die sich von denen im Vorschulbereich deutlich unterscheiden, stärker zu berücksichtigen (Enderlein 2013). Im Konzept der Ganztagsbildung (Otto/Coelen 2008) wird daher sowohl die Bedeutung formaler als auch non-formaler und informeller Lernprozesse hervorgehoben. Insbesondere die Partizipation der Kinder an der Gestaltung des Ganztags wird in letzter Zeit verstärkt angemahnt. Kinder sollten als Qualitätsexpertinnen und -experten gehört werden (Nentwig-Gesemann/Walther 2021; Nentwig-Gesemann u.a. 2021).

Fragt man Kinder, was sie vom Ganztag erwarten, betonen sie die Bedeutung von Möglichkeiten mitzubestimmen, Freundschaften zu pflegen und über Rückzugsräume zu verfügen (Nentwig-Gesemann/



Walther 2021, S. 181). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass Kinder sich dann im Ganzttag wohler fühlen, wenn sie die Beziehungen zum Personal als positiv bewerten und sich als autonom und kompetent erleben (Heyl u. a. 2021, S. 49). Diese Ergebnisse haben mittlerweile auch Eingang in die Messung der Qualität von Ganztagsangeboten gefunden, indem die an die Unterrichtsforschung angelehnten Qualitätsdimensionen (Classroom Management, Kognitive Aktivierung und Autonomieunterstützung) um die Dimensionen der Anerkennung, der Partizipation und der Alltagsorientierung erweitert wurden (Sauerwein/Fischer 2020, S. 1528; Sauerwein 2017).

2.4 Wer arbeitet im „Ganzttag für Grundschul Kinder“?

Will man zu aktuellen und möglichst repräsentativen Aussagen zum Personal im Ganzttag für Grundschul Kinder kommen, ist man auf Daten amtlicher Statistik angewiesen. Personal, das in Horten und altersgemischten Einrichtungen mit Schulkindbetreuung tätig ist, wird jährlich im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst. Eine analoge amtliche Statistik, die Personal im Ganzttag von Schulen erfasst, liegt auch nach mehr als 15 Jahren Ganzttagsschulbau nicht vor, und in der Ganzttagsschulstatistik der KMK finden sich keinerlei Angaben zu Personal jenseits von Lehrkräften. Daher ist man auf Ergebnisse einzelner Studien angewiesen und muss nach alternativen Wegen suchen, Informationen zu generieren. Annäherungen sind möglich über Daten des Mikrozensus. So hat das Autorenteam des *Fachkräftebarometers Frühe Bildung* im Jahr 2019 erstmals Zahlen zum „Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ veröffentlicht. Auf dieser Grundlage weist der aktuelle Bildungsbericht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 256) 63.000 Personen aus, die 2019 im Ganzttag für Grundschul Kinder tätig waren. Gemeinsam mit knapp 41.700 Personen in Horten und Hortgruppen (KJH-Statistik 2021) arbeiten demnach aktuell grob geschätzt 105.000 Personen in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Grundschulalter in

Kindertageseinrichtungen und Schulen. Über das Personal in den sogenannten Angeboten der Übermittagsbetreuung sind aufgrund fehlender Daten keine Angaben möglich.

Während in Kindertageseinrichtungen das Fachkräftegebot gilt, fehlen für das Personal im Ganzttag von Grundschulen nach wie vor verbindliche Standards (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 138). Ein Blick auf die Qualifikationen bringt dann auch deutliche Unterschiede zutage. Das Personal in Kindertageseinrichtungen war 2021



zu 86% einschlägig pädagogisch qualifiziert – sei es über einen Hochschul-, Fachschul- oder Berufsfachschulabschluss (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 10). Damit hat sich „ungeachtet des anhaltenden Personalwachstums [...] das Qualifikationsgefüge im Berufsfeld [...] als bemerkenswert unempfindlich gegenüber einer potenziellen Dequalifizierung erwiesen“ (ebd.).

Im Vergleich dazu findet sich im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen wesentlich mehr Personal ohne abgeschlossene Ausbildung (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 98). In früheren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass etwa drei Viertel des weiteren pädagogischen Personals an Grundschulen, aber nur etwa die Hälfte an den weiterführenden Schulen einschlägig pädagogisch qualifiziert sind (Tillmann/Rollett 2018, 2014). Inwiefern dies ein Problem für

die Qualität des Ganztagsbetriebs darstellt, wird kontrovers diskutiert. So wird zum einen darauf verwiesen, dass pädagogische Laien „Alltagsbildung“ in den Ganztag bringen (u.a. Steiner 2013) und den Ganztag durch spezifische Kenntnisse bereichern (Imkerin, Gärtner, Künstlerin etc.). Andererseits wird betont, die Aufgaben im Ganztag für Grundschul-kinder seien so anspruchsvoll, dass eine adäquate pädagogische Qualifikation vonnöten sei, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. Im Bereich der Frühen Bildung zeigen verschiedene Studien einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Qualität der pädagogischen Arbeit und der Qualifikation des Personals. Umfassende Studien für den Ganztag fehlen dazu jedoch bislang.

Die Arbeitsbedingungen des Personals im Ganztag von Schulen sind in der Zusammenschau oft ungünstiger als in Kindertageseinrichtungen: Der Beschäftigungsumfang ist geringer, Vollzeitbeschäftigungen sind die Ausnahme. Es gibt deutliche Hinweise auf unfreiwillige Teilzeit. Der Anteil befristeter Arbeitsverhältnisse ist höher und zudem existiert ein erschreckend hoher Anteil an geringfügigen Beschäftigungen (Autorengruppe Fachkräftebarmeter 2021, S. 99–103). Aber auch in Horten sind die Beschäftigungsumfänge geringer als in Tageseinrichtungen, die Kinder vor dem Schuleintritt betreuen (ebd.). Solange das Ganztagspersonal nur vor und nach dem Unterricht eingesetzt wird,



sind Teilzeitbeschäftigungen „in gewisser Weise systemimmanent“ (Bröring/Buschmann 2012, S. 74).

2.5 Was sind zentrale aktuelle und zukünftige Herausforderungen?

Herausforderungen, die (auch) den Bereich des Ganztags für Grundschul-kinder betreffen, gibt es viele: Als bildungspolitische Dauerbrenner sind sicherlich die Bildungsungleichheit (u.a. Böttcher 2022) und die Inklusion (u.a. Herzog/Wiekert 2021; Maykus 2021) zu nennen. Zunehmend wichtig wird auch das Thema Digitalisierung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 26). Hier alle wesentlichen Herausforderungen ansprechen zu wollen, würde den Rahmen dieser Überblicksdarstellung sprengen. Daher wird der Fokus auf drei Punkten liegen, die den Ganztag für Grundschul-kinder aktuell und in den kommenden Jahren mit großer Wahrscheinlichkeit maßgeblich prägen werden: Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung, der Fachkräftemangel und die Folgen der Corona-Pandemie.

Rechtsanspruch und Fachkräftemangel

Ein Recht auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter zu installieren, war ein erklärtes Ziel der großen Koalition (CDU/CSU/SPD 2018). Umgesetzt wurde es knapp vor Ende der 19. Legislaturperiode durch das Ganztagsförderungsgesetz. Das Gesetz sichert jedem Grundschulkind, das ab dem Schuljahr 2026/27 eingeschult wird, einen Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung im Umfang von acht Stunden an fünf Tagen pro Woche sowie eine Betreuung in den Ferien zu. Der Rechtsanspruch tritt damit stufenweise in Kraft und wird ab dem Schuljahr 2029/30 alle Grundschul-kinder der ersten bis vierten Jahrgangsstufe umfassen. Im Gesetz werden Festlegungen zum Betreuungsumfang, nicht aber zu Qualitätskriterien wie etwa

Personalschlüssel oder Qualifikation des Personals getroffen. Warum dies nicht geschehen ist, wird deutlich, wenn man die Diskussionen rund um das Gesetzgebungsverfahren betrachtet: Einerseits forderten unterschiedliche gesellschaftliche Akteure die Verankerung von Mindeststandards für die Qualität der Ganztagsbetreuung. Insbesondere die Festschreibung eines Fachkräftegebots – so wie es für Kindertageseinrichtungen schon lange selbstverständlich ist (SGB VIII) – wurde gefordert. Andererseits waren die Bedenken von Ländern und Kommunen mit Blick auf den ohnehin bereits vorhandenen Fachkräftemangel und aufgrund von offenen Fragen zur Finanzierung groß. Die Gesetzesvorlage wurde zunächst im Bundesrat abgelehnt und der Vermittlungsausschuss angerufen (Deutscher Bundesrat 2021). Infolgedessen wurde bei der Finanzierung nachgebessert und auf die Vorgabe von Qualitätskriterien weitestgehend verzichtet. Hätte die Bundesregierung auf der Verankerung eines Fachkräftegebotes bestanden, wäre das Ganztagsförderungsgesetz am Widerstand der Länder gescheitert. Nach dem sogenannten sachlichen Diskontinuitätsprinzip hätte dann in der nächsten Legislaturperiode der Gesetzgebungsprozess von neuem starten müssen. In seiner letztendlich verabschiedeten Form ist das Ganztagsförderungsgesetz damit – wie viele Gesetze – ein Kompromiss.

Im Bereich der Frühen Bildung ist seit vielen Jahren eine starke Personalexpansion zu verzeichnen. So nahm die Zahl der pädagogisch und leitend Tätigen in Kindertageseinrichtungen zwischen 2011 und 2021 um 59% auf fast 700.000 Personen zu (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2022, S. 6). Da die Nachfrage nach diesem Personal aber ebenfalls stark gestiegen ist, sind pädagogische Fachkräfte knapp. So wird der Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers mittlerweile von der Bundesagentur für Arbeit als „Engpassberuf“ eingestuft (Bundesagentur für Arbeit 2021). Was dies konkret bedeutet, lässt sich anhand einiger Zahlen gut illustrieren: Im Jahr 2010 kamen etwa 253 arbeitslos gemeldete Personen, die als Erzieherin oder Erzieher arbeiten wollten, auf 100 offene Stellen. Dieses Verhältnis sah 2021 mit 79 Personen auf 100 offene Stellen deutlich anders aus (Autorengruppe Fachkräftebarometer



2022, S. 15f.). Personalvorausberechnungen ermitteln für den Zeitraum bis Mitte dieses Jahrzehnts einen Personalgesamtbedarf von 164.000 bis 197.000 Personen allein für den Bereich der Kinder vor dem Schuleintritt (U3 und Ü3) (Rauschenbach u.a. 2020, S. 50). Für den Bereich der Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern kann nur der zusätzliche Bedarf an Plätzen und Personal geschätzt werden, denn wichtige Informationen liegen nicht vor: Niemand kann genau sagen, wieviel Personal mit welcher Altersstruktur, welchem Qualifikationsprofil und welchem Beschäftigungsumfang im Ganztagsbetrieb tätig ist. Ersatzbedarfe für Personal, welches das Arbeitsfeld verlässt, können daher nicht geschätzt werden (Rauschenbach u.a. 2021, S. 6). Ausgehend von einem Bedarf an ca. 600.000 zusätzlichen Ganztagsplätzen für Grundschulkindern ergibt sich ein zusätzlicher Personalbedarf von ca. 20.000 bis 40.000 rechnerischen Vollzeitstellen (Rauschenbach u.a. 2021, S. 50). Allerdings ist bislang nicht für alle bereits vorhandenen Ganztagsplätze geklärt, ob sie dem Rechtsanspruch entsprechen. Die Kultusministerkonferenz legt in ihrer Ganztagsschuldefinition als Minimum einen zeitlichen Umfang von sieben Wochenstunden an drei Tagen fest, der Rechtsanspruch bezieht sich jedoch auf acht Stunden an fünf Tagen und Ferienbetreuung. Analysen einer repräsentativen Befragung von Ganztagschulleitungen kommen zu dem Schluss, dass im Schuljahr 2017/18 nur etwa die Hälfte der Ganztagsgrundschulen den Zeitrahmen des Rechtsanspruchs bereits erfüllte (Sauerwein/Lossen 2021, S. 77).



Folgen der Corona-Pandemie

Schon früh wurden negative Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder und Jugendliche befürchtet (u.a. Egbers/Himmelrath 2020; Friedrich-Ebert-Stiftung 2020). Forschungsbefunde weisen mittlerweile darauf hin, dass sich etliche Befürchtungen bewahrheitet haben. Schnell zeichnete sich ab, dass die Pandemie eine große Belastung für Familien darstellt (u.a. Huber 2020; Robert Bosch Stiftung 2020; Stemmer 2020). Und die langen Zeiträume teilweiser oder völliger Schließungen von Bildungs-, Betreuungs- und Freizeiteinrichtungen, ausgeprägte Kontaktbeschränkungen, Lockdown etc. haben Spuren hinterlassen: Vielen Kindern und Jugendlichen erscheint die Pandemie endlos. Sie ist „für junge Menschen mehr als nur eine zeitlich begrenzte Krise. Sie ist für sie zum Alltag geworden“ (Andresen u.a. 2022, S. 16). Auf welche Bereiche die coronabedingten Einschränkungen Einfluss hatten, kann hier nur schlaglichtartig beleuchtet werden. Deutlich ist aber, dass der gesamte Lebens- und Erfahrungsraum von Kindern und Jugendlichen betroffen ist. Mehr als ein Drittel der Mütter von Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren gab an,

dass sich die seelische Gesundheit ihrer Kinder verschlechtert habe (Zok/Roick 2022, S. 1). Die Anzahl erstmalig diagnostizierter Depressionen, Angststörungen und Essstörungen bei Kindern und Jugendlichen stieg deutlich an, wobei Mädchen stärker betroffen waren als Jungen (Witte u.a. 2022, S. 11). Nach einem Jahr Pandemie hatte sich der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit eingeschränkter Lebensqualität verdreifacht (Ravens-Sieberer 2022, zit. nach Zok/Roick 2022, S. 2). Auch das Präventionsradar der DAK-Gesundheit kommt zu dem Befund, dass psychosomatische Beschwerden zu- und die Lebensqualität abnahmen (Hanewinkel u.a. 2022, S. 39). Als problematisch erweist sich auch der gestiegene Bewegungsmangel (ebd.) und die Zunahme von Übergewicht (Witte u.a. 2022, S. 11). Mit Blick auf das schulische Lernen der Kinder zeigen sich in vielen Studien mittlerweile deutliche Lücken in grundlegenden Kompetenzbereichen wie Deutsch und Mathematik (u.a. Ludewig u.a. 2022; Stanat u.a. 2022; Hammerstein u.a. 2021; Helm u.a. 2021; Weber u.a. 2021).

Diese Befunde sind an sich schon beunruhigend, erhalten jedoch noch größere Dramatik, wenn man die „soziale Schieflage“ berücksichtigt, denn Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Familien, aus Haushalten mit geringem sozioökonomischen Status oder mit Migrationshintergrund leiden im Durchschnitt stärker unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie: Kinder aus Familien mit geringen finanziellen Ressourcen sind besonders stark von der Verschlechterung der seelischen Gesundheit betroffen (Zok/Roick 2022, S. 1). Überdurchschnittliche Einbußen der Lebensqualität erlitten Kinder und Jugendliche in beengten Wohnverhältnissen, mit Migrationshintergrund und von Eltern mit niedrigem Bildungsstand (Ravens-Sieberer 2022, zit. nach Zok/Roick 2022, S. 2). Von mangelhaften Möglichkeiten der Beteiligung waren „insbesondere diejenigen jungen Menschen betroffen, die auch schon vor der Pandemie in ihrer sozialen Teilhabe, beispielsweise aufgrund von Armut oder Armutsrisiken, beeinträchtigt waren“ (Andresen u.a. 2022, S. 5). Und bei den schulischen Kompetenzen ist eine „signifikante Zunahme der

sozialen und zuwanderungsbezogenen Disparitäten“ festzustellen (Stanat u.a. 2022, S. 17).

Es gibt also vielfältige Hinweise darauf, dass sich sowohl die soziale Divergenz als auch die Bildungsungleichheit im Zuge der Corona-Pandemie noch weiter verschärft hat.

2.6 Ausblick

Wie kann es gelingen, den Ganzttag weiter auszubauen und zugleich die Qualität der Angebote mindestens zu sichern, besser aber noch zu erhöhen? Dies ist die große Frage, die über dem Feld der ganztägigen Bildung, Betreuung und Erziehung von Grundschulkindern schwebt. Sie ist allerdings nicht neu, sondern seit vielen Jahren eine – mal geräuschvollere, mal dezentere – Wegbegleiterin des Ganztagsausbaus (u.a. Holtappels 2014, S. 56f.). Mit Blick auf den Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz stellt sich die Frage nach Quantität und Qualität der Angebote jedoch drängender als je zuvor. Unter den Bedingungen von Fachkräftemangel im Bereich der Frühen Bildung und zugleich Lehrkräftemangel an den Grundschulen müssen – vor allem in Westdeutschland – in den nächsten Jahren viele tausend zusätzliche Ganztagsplätze geschaffen werden. Dies wird für Länder und Kommunen sowohl organisatorisch als auch finanziell ein Kraftakt werden. Auch wenn eine „neue Dynamik“ hinsichtlich der Debatten um Qualität und Weiterentwicklung des Ganztags (Autor:innengruppe Bildungsbericht 2022, S. 138) zu verzeichnen ist, ist die Sorge, in eine „Ausbau-Qualitäts-Falle“ (Holtappels 2014, S. 56) zu tappen, d.h. die Qualitätsentwicklung (zunächst) zu Lasten des weiteren Ausbaus in den Hintergrund zu rücken, also nicht unbegründet.

Dies wäre aber fatal, da der Ganzttag schon bislang nur einen Teil der hohen Anforderungen, die an ihn gestellt werden, erfüllt: Zwar finden sich positive Effekte auf Wohlbefinden und soziales Verhalten, Auswirkungen auf fachbezogene Leistungen sind aber bislang noch die Ausnahme und die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit konnte nicht eingelöst werden (GTS-Bilanz 2021).

Hinsichtlich der Folgen der Corona-Pandemie und des bereits vorhandenen Fachkräftemangels werden die Herausforderungen, denen sich der Ganzttag für Grundschulkindern gegenübersteht, in Zukunft eher größer als kleiner werden. Eine Konkurrenz um die knappen Fachkräfte ist schon heute zu beobachten. Da die Beschäftigungsbedingungen im schulischen Ganzttag momentan weniger attraktiv sind als im Bereich der Kindertageseinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, könnte diese Konkurrenz zulasten des schulischen Ganztags ausgehen. Hier werden kreative Lösungen gefunden werden müssen wie z. B. die verstärkte Einbindung von Personen, die sich in einer einschlägigen pädagogischen Ausbildung befinden (Rauschenbach u.a. 2021). Auch die nachträgliche Qualifizierung von Personal ohne einschlägige pädagogische Qualifikation ist ein zentraler Punkt. Allerdings ist die Weiterbildungslandschaft für den Ganztagsbereich zurzeit noch „äußerst diffus“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 282). Auch fehlt noch immer eine systematische Verankerung des Themas „Ganzttag“ in den einschlägigen Erstausbildungen.

Es ist also dringend notwendig, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Akteurinnen und Akteuren vor Ort ermöglichen „guten Ganzttag“ zu gestalten. Dazu gehören die Beschäftigungsbedingungen (u.a. Beschäftigungsumfang und -sicherheit, Bezahlung) ebenso wie die Arbeitsbedingungen vor Ort (u.a. Räumlichkeiten, Zeitfenster für Kooperation, Personalschlüssel etc.) und Möglichkeiten der Qualifizierung.

Gerade weil der Druck hinsichtlich des quantitativen Ausbaus momentan so groß ist und zugleich – zumindest im schulischen Bereich – noch immer verbindliche Standards zur Qualität weitgehend fehlen, ist es so wichtig, sich über Qualität Gedanken zu machen – und zwar unabhängig von Fragen der Finanzierbarkeit. Der vorliegende *Wegweiser Weiterbildung* will dazu einen substanziellen Beitrag leisten und rückt daher die Qualitätsdimension „Personal“ ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Literatur

- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2022): Verpasst? Verschoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie. Erste Ergebnisse der JuCo III-Studie – Erfahrungen junger Menschen während der Corona-Pandemie im Winter 2021. Unter Mitarbeit von Anna-Lena Schrader. Hildesheim
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2022): Personal und Arbeitsmarkt in Zeiten von Corona. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- BöfAE (2022): Herausforderung: Ganztagsbetreuung und Hort. Anforderungen an die Ausbildung für Erzieher*innen. Tagungsprogramm. Frankfurt am Main
- Böttcher, Wolfgang (2015): Ganze Tage in der Schule. Politik und Wissenschaft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Hascher, Tina/Die, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Thole, Werner/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen/Berlin/Toronto, S. 39–53
- Böttcher, Wolfgang/Brockmann, Lilo/Hack, Carmen/Luig, Christina (Hrsg.) (2022): Chancenungleichheit: geplant, organisiert, rechtlich kodifiziert. Tagungsband der Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht. Münster/New York
- Bröring, Manfred/Buschmann, Mirja (2012): Atypische Beschäftigungsverhältnisse in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt am Main
- Bundesanstalt für Arbeit (2021): Pädagogisches Personal in der Kindertagesbetreuung und -erziehung. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Nürnberg
- CDU/CSU/SPD (2018): Ein neuer Aufbruch für Europa – Eine neue Dynamik für Deutschland – Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode. Berlin
- Deutscher Bundesrat (2021): Drucksache 503/21 (Beschluss). Anrufung des Vermittlungsausschusses durch den Bundesrat. Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG), 25.06.2021. o.O.
- Deutscher Bundestag. Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Wortprotokoll der 98. Sitzung. Öffentliche Anhörung zum Entwurf eines Gesetzes zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG), 31. Mai 2021. Berlin
- Egbers, Julia/Himmelrath, Armin (Hrsg.) (2020a): Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss. Bern
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2020): Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin
- GaFöG – Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz), 2. Oktober 2021, Bundesgesetzblatt Jg. 2021, Teil I, Nr. 71, S. 4602–4608. Bonn
- Gängler, Hans/Weinhold, Katharina/Markert, Thomas (2013): Mit einander – Nebeneinander – Durcheinander? Der Hort im Sog der Ganztagschule. In: Neue Praxis, 43. Jg., H. 2, S. 154–175

- GEW (2022): Keinen Tag ohne – Qualität im Ganzttag. <https://www.gew.de/veranstaltungen/detailseite/keinen-tag-ohne-qualitaet-im-ganzttag> (Zugriff: 14.09.2022)
- GTS-Bilanz (Hrsg.) (2021): GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung. Frankfurt a. M.
- Guglhör-Rudan, Angelika/Hüsken, Kathrin/Gerleigner, Susanne/Langmeyer, Alexandra (2022): Betreuungsformate im Grundschulalter: Angebote und Kosten. DJI-Kinderbetreuungsreport 2021. Studie 3 von 7. München
- Hanewinkel, Reiner/Hansen, Jukia/Neumann, Clemens (2022): Kinder- und Jugendgesundheit in Schulen. Präventionsradar der DAK Gesundheit. Ergebnisbericht 2021/2022. Kiel
- Helm, Christoph/Huber, Stephan, Gerhard/Postbauer, Alexandra (2021): Lerneinbußen und Bildungsbenachteiligung durch Schulschließungen während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020. Eine Übersicht zur aktuellen Befundlage. In: Fickermann Detlef/Edelstein, Benjamin/Gerick, Julia/Racherbäumer, Kathrin (Hrsg.): Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?, Die Deutsche Schule, Beiheft 18, Münster/New York, S. 59–81
- Herzog, Sonja/Wieckert, Sarah (Hrsg.) (2021): Inklusion – eine Chance Bildung neu zu denken?! Weinheim/Basel
- Heyl, Katrin/Hirsch, Amelie/Fischer, Natalie/Rollett, Wolfram (2021): Individuelle Entwicklung von Schüler:innen. Wirksamkeit von Ganzttagsschulen in Deutschland. In: GTS-Bilanz (Hrsg.): GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung. Frankfurt a. M., S. 47–53
- Holtappels, Heinz Günter (2014): Entwicklung und Qualität von Ganzttagsschulen. 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. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 9–61
- Hüsken, Katrin (2021): Bildung, Betreuung – was suchen Eltern am Schuleintritt? In: Radisch, Falk/Schulz, Uwe/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganzttagsschule und Übergänge im Bildungssystem. Jahrbuch Ganzttagsschule 2021/22. Frankfurt a. M., S. 44–59
- Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Kuger, Susanne (2022): Der Betreuungsbedarf im Grundschulalter vor dem Hintergrund des geplanten Rechtsanspruchs. Korrigierte Fassung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2021. Studie 2 von 7. München
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021b): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2015 bis 2019. Berlin
- Kopp, Katharina/Meiner-Teubner, Christiane (2020): Ganztagsangebote für Grundschul Kinder – welche Ausbaustrategien verfolgen die Länder? In: KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 23. Jg., H. 2/3, S. 11–17
- Lange, Jens (2015): „Da war doch noch was?“ Der Hort als wenig beachtete Betreuungsalternative zur Ganzttagsschule im Grundschulalter. In: KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 18. Jg., H. 3, S. 9–11
- Markert, Thomas (2021): Der Hort im Ganzttag. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim/Basel, S. 81–95
- Maykus, Stephan (2021): Inklusive Ganzttagsschule: Erweiterte Pädagogik und Organisation als herausfordernde Bedingungen einer veränderten Schule. In: Radisch, Falk/Schulz, Uwe/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganzttagsschule und Übergänge im Bildungssystem. Jahrbuch Ganzttagsschule 2021/22. Frankfurt a. M., S. 114–132
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian (2021): Kinderperspektiven auf Ganzttag im Grundschulalter. In: Radisch, Falk/Schulz, Uwe/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganzttagsschule und Übergänge im Bildungssystem. Jahrbuch Ganzttagsschule 2021/22. Frankfurt a. M., S. 166–186
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure

- in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh
- Ravens-Sieberer/, Ulrike/Kaman, Anne/Otto, Christiane/Adedeji, Adekunle/Devine, Janine/Erhart, Michael/Napp, Ann-Kathrin/Becker, Marcia/Blanck-Stellmacher, Ulrike/Löffler, Constanze/Schlack, Robert/Hurrelmann, Klaus (2022): The mental health and health-related behavior of children and parents during the COVID-19 pandemic: findings of the longitudinal COPSY study. In: Deutsches Ärzteblatt International, 119. Jg., S. 436–437
- Sauerwein, Markus/Fischer, Natalie (2020): Qualität von Ganztagsangeboten. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1523–1533
- Sauerwein, Markus (2017): Qualität in Bildungsettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik. Weinheim
- Schäfer, Klaus (2020): Bildungspolitische Bezüge zwischen Wissenschaft, Verwaltung und Politik. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1615–1625
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022) IQB_Bildungstrend 2021.: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Pressegespräch am 01.07.2022. Berlin
- StEG-Konsortium (Hrsg.) (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt a. M./Dortmund/Gießen/München
- Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. In: Bildungsforschung, 10. Jg., H. 1, S. 64–90
- Stemmer, Kerstin (2020): Trauma und Virus: eine Psychologie der Corona-Krise. In: Egbers, Julia/Himmelrath, Armin (Hrsg.): Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss. Bern, S. 42–54
- Strähle, Petra/Preußker, Andrea (2021): Ganztagschulen im Deutschen Schulpreis: Potenziale für gute Qualität aus der Sicht von Preisträgern. In: Radisch, Falk/Schulz, Uwe/Züchner, Ivo (Hrsg.): Ganztagschule und Übergänge im Bildungssystem. Jahrbuch Ganztagschule 2021/22. Frankfurt a. M., S. 93–113
- Terhart, Ewald (2016): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem 7. Wiesbaden, S. 279–299
- Tillmann, Katja (2020a): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 1376–1394
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2014): Multiprofessionelle Kooperation. Die Gestaltung des Personaleinsatzes als Gelingensbedingung. In: Die Grundschulzeitschrift, 28. Jg., H. 274, S. 14–16
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2018): Multiprofessionelle Kooperation im Ganztage. Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In: Lernende Schule, 21. Jg., H. 81, S. 8–11
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2021): Ganztagschulen 2020. Eine Zwischenbilanz. In: Davis, Anna-Margarete/Fischer, Natalie/Mounajed, René/Tillmann, Klaus-Jürgen/Vogelsänger, Wolfgang: Chance Ganztage, Friedrich Jahresheft 29, Hannover, S. 26–29
- Weber, Christoph/Helm, Christoph/Kemethofer, David (2021): Bildungsungleichheiten durch Schulschließungen? Soziale und ethnische Disparitäten im Lesen innerhalb und zwischen Schulklassen. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin/Gerick, Julia/Racherbäumer, Kathrin (Hrsg.): Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?, Die Deutsche Schule, Beiheft 18, Münster/New York, S. 83–99
- WiFF (2022): Ganztage für Grundschulkindern. Zwischen Qualitätsanspruch und Ausbaubedarf. Tagungsprogramm. München
- Witte, Julian/Zeitler, Alena/Batram, Manuel/Diekmannshemke, Jana/Hasemann, Lena (2022): Kinder- und Jugendreport 2022. Kinder- und

Jugendgesundheit in Zeiten der Pandemie. Eine Studie im Auftrag der DAK Gesundheit. Bielefeld
Zok, Klaus/Roick, Christiane (2022): Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf die psychische Gesundheit von Kindern. In: WIdO-monitor, 19. Jg., H. 1, S. 1-12

B | Handlungsfelder in der Praxis



1 Handlungsfeld A: Leitbild

Ein gemeinsames Leitbild entwickeln und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung des Ganztags nutzen

Markus Sauerwein, Gunther Graßhoff

Die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbilds von Schule mit den relevanten Kooperationspartnern ist die Grundlage von Qualität in der Ganztagschule. Hierbei ist zentral, sich auf gemeinsame Ziele und Aufgaben zu verständigen und verbindliche Kooperationsstrukturen zu schaffen, ebenso wie eine Verständigung über Betreuung, Erziehung und Bildung. Auch ist der Ganztag ohne Kooperation mit außerschulischen Partnern und Integration in den Sozialraum nicht möglich. Ein erweiterter Bildungsbegriff, Partizipation und Teilhabe können die Grundlagen einer qualitätsorientierten Organisationsentwicklung sein.

1.1 Einleitung

Die Entwicklung öffentlicher Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinfrastrukturen für Kinder und Jugendliche ist ein noch nicht abgeschlossenes Projekt. Mit dem Ausbau von Ganztagschulen, aber auch von Einrichtungen in der Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe, hat sich in der föderalen Struktur in Deutschland ein breites Angebot für junge Menschen und Eltern ausdifferenziert, das sich aufgrund der unterschiedlichen Verantwortung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe in seiner Vielfalt nur schwer zusammenfassen lässt. Erschwert wird dies auch durch die Verwendung

unterschiedlicher Bezeichnungen wie *Ganztagschule*, *Mittagsbetreuung*, *Ganztag*, *Hort*, *Offener Ganztag*, *Ganztagsangebote*, *Ganztagsbildung* etc., wobei diese Begrifflichkeiten keineswegs klar definiert sind und teilweise synonym, aber auch in Abgrenzung zueinander benutzt werden. Zudem treffen im Ganztag unterschiedliche Berufsgruppen zusammen – von *Lehrkräften*, *Sozialpädagoginnen* und *-pädagogen* sowie *Erzieherinnen* und *Erziehern* bis hin zu *nicht pädagogisch qualifiziertem Personal*. Diese sind mit unterschiedlichen Aufgaben betraut, die von der Durchführung eines Angebots bis hin zur Koordination des Ganztags reichen.

Im Sinne von Hans-Günter Rolff sollte ein Leitbild pädagogische Grundideen artikulieren, die pragmatisch und pointiert eine gemeinsame Entwicklungsperspektive darstellen (Rolff 2016, S. 61). Das Leitbild kann hierbei sowohl in die Einrichtung als auch nach außen wirken. Leitbilder sind selbstbezogen, d.h., sie müssen in der jeweiligen Organisation individuell entstehen und können nicht einfach adaptiert werden. Gerade für die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes im Ganztag ist es daher notwendig, verschiedene Vorstellungen von Ganztag zu kennen. Hierfür müssen die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure über die Trias von Betreuung, Erziehung und Bildung diskutieren, die Ziele und auch Handlungsweisen der jeweiligen Organisation bzw. Träger berücksichtigen, über ein Verständnis von Kooperation verfügen sowie



Konzepte der Zusammenarbeit inklusive möglicher Hürden kennen und sinnvoll weiterentwickeln. Dabei geht es weniger darum, unterschiedliche Perspektiven so weit zu reduzieren, dass der kleinste gemeinsame Nenner gefunden wird, sondern um einen Konsens, in dem die Beteiligten ihre jeweiligen Stärken einbringen können. Der Ganzttag lebt gerade von der Vielfalt der Berufsgruppen. Ein Leitbild muss diese orchestrieren.

1.2 Ziele des Ganztags

Für die Leitbildentwicklung stellt die Vergewisserung über Ziele einen zentralen Schritt dar. Die Bildungspolitik erhoffte sich nach dem „PISA-Schock“ durch den Ausbau der Ganztagschulen vor allem kompensatorische und leistungssteigernde Effekte, aber es wurde auch eine Erweiterung der Schule als Lebensort diskutiert, mit dem Ziel der Aneignung wichtiger sozialer Kompetenzen ebenso wie der gezielten Förderung von individuellen Stärken und Schwächen (Züchner/Fischer 2011; Holtappels 2010; BMBF 2003). Familienpolitische Ziele – verlässliche Betreuung, Unterstützung bei den Hausaufgaben, interessante Angebote (Killus/Tillmann 2017; Bertelsmann Stiftung 2016), aber auch die Absicherung der Erwerbstätigkeit beider Elternteile – waren ebenso eine relevante Legitimationsfigur für den Ganzttag. Oft vergessen wird jedoch die wichtigste Gruppe: die jungen Menschen als Nutzerinnen und Nutzer dieser Angebote! Sie werden gegenüber den übergeordneten Zielperspektiven nachrangig behandelt, auch wenn in Praxis und Theorie der Ganztagschule dies zunehmend problematisiert wird (u.a. Sauerwein/Graßhoff 2022; Walther/Nentwig-Gesemann 2021).

Für Kinder und Jugendliche sind eigene Ziele wichtig: Sie möchten Freundschaften schließen, wünschen sich anerkennende Sozialbeziehungen zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Ganzttag, spannende Erlebnisse mit Ernstcharakter sowie (alltagsweltliche) Mitbestimmung, und sie schätzen das Nichtunterrichtliche (Walther/Nentwig-Gesemann 2021; Deinet u.a. 2018). Für die Leitbildentwicklung in Ganztagschulen ist deshalb



die Reflexion von Zielen, aber auch der eigenen Ressourcen zentral, inklusive der Frage, wofür die Ressourcen eingesetzt werden. Aufgaben können und sollen auf verschiedene Akteurinnen und Akteure verteilt werden (Radisch u.a. 2017). Es ist für die pädagogische Praxis in den Einrichtungen wichtig, zu diskutieren, aber auch zu entscheiden, welche konkreten Ziele man in ein Leitbild integrieren möchte. Hier muss zwischen Erwartungen der Umwelt und eigenen pädagogischen Grundsätzen differenziert werden.

1.3 Zur Rolle von Bildung, Erziehung und Betreuung

Das Leitbild einer Ganztagschule kann sich nicht ausschließlich an Lernen und Bildung orientieren. Schule ist auch, aber nicht (mehr) ausschließlich mit Lernen und Bildung bestimmbar, sondern sozialpädagogische Konzepte diffundieren in den Kanon von Schule. Umgekehrt sind die Begriffe Betreuung und Erziehung, die im Kontext des Ganztagsdiskurses eine wesentliche Rolle spielen, eng mit Bildung verbunden (Schone/Micheel 2020). Mit Blick auf das Bildungsverständnis im Ganzttag bestehen aber auch innerhalb der Begriffe unterschiedliche Akzentuierungen (Pesch/Radisch 2020; BMFSFJ 2017; Andresen 2016; Coelen 2002).



Formelles, non-formales und informelles Lernen

Unterschieden werden kann grob zwischen drei Arten des Lernens: *Formelles Lernen* findet in extra dafür vorgesehenen Institutionen statt, weist einen verpflichtenden Charakter auf und wird zertifiziert. Der typische Ort dafür ist die Schule, respektive der Unterricht (BMFSFJ 2005; Dohmen 2001). Im Unterschied dazu erfolgt *non-formales Lernen* auf freiwilliger Basis und in Bildungsorten, die nicht verpflichtend sind. Vermittelt werden Kompetenzen, die zumeist nicht direkt zertifiziert werden und sich auf soziale, politische oder gemeinschaftsbezogene Bildungsaspekte beziehen. Ein typischer Bildungsort wäre die Jugendarbeit (BMFSFJ 2005; Rauschenbach u.a. 2004). Der Begriff des *informellen Lernens* beschreibt letztlich die Bildungsprozesse, die außerhalb des formellen und non-formalen Bildungssektors stattfinden (Overwien 2006; Dohmen 2001). Es handelt sich hierbei um beiläufiges Lernen in der Familie, aber z.B. auch in Bibliotheken oder Museen (Rauschenbach u.a. 2004; Dohmen 2001).

Diese Unterscheidung in die drei Formen des Lernens ist freilich nur eine Taxonomie. Denken wir an Ganztagschulen, wird sie zudem in mehrfacher Hinsicht brüchig: Auf dem Pausenhof finden ebenso non-formale und informelle Bildungsprozesse statt wie im Unterricht informelle Bildungsprozesse, beispielsweise wenn Schülerinnen und Schüler „lernen“ sich zu melden, die Lehrperson zu „siezen“ oder einüben, unter dem Tisch ihr Smartphone zu bedienen, ohne dass es Erwachsene mitbekommen. Ebenso wird außerunterrichtliches Lernen zum Teil bewertet und zertifiziert, z.B. über einen Vermerk im Zeugnis oder durch Urkunden, die die Teilnahme und das Engagement im Stadtteil würdigen, die Ausbildung zum „Streitschlichter“ oder „Paten“ zur Begleitung neuer Schülerinnen und Schüler. Festzuhalten ist, dass Bildung und Lernen nicht nur im Klassenzimmer stattfinden, vermittelt durch Erwachsene, sondern in unterschiedlichen Arrangements und an verschiedenen Orten.



Bildung

Zunächst ist *Bildung* nicht mit Ausbildung gleichzusetzen. „Bildung ist mehr als Schule“, wie es in den Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte ausgeführt wird: „Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten“ (Bundesjugendkuratorium u.a. 2002, S. 1). Bildung ist diesem Verständnis nach nicht etwas, das man besitzt (etwa ein Abitur), sondern ein aktiver Prozess. Bereits Jean-Jacques Rousseau formulierte: „Unstreitig sind die Kenntnisse von Dingen, die man (...) selbst erwirbt, viel klarer und sicherer als diejenigen, die man aus Belehrung durch Dritte bekommt“ (Rousseau 1998, S. 170). Insbesondere in der sozialpädagogischen Literatur wird der Prozesscharakter von Bildung betont und argumentiert, dass Bildung letztlich nur auf freiwilliger Basis möglich ist (Sturzenhecker 2021). Aber auch für den (nicht freiwilligen) Unterricht wird gefordert, dass Schülerinnen und Schüler fasziniert und von Problemstellungen gepackt werden

sollten; das Erleben von Verstehenskrisen sowie das kognitive Aktiviert-Sein seien für den Unterricht bedeutsam anstelle des passiven Belehrtwerdens (u.a. Klieme 2019; Gruschka 2013).

Nehmen wir diese Formulierungen ernst, so ist Bildung ein höchst voraussetzungsvoller Prozess und „nur dann möglich, wenn Individuen nicht vollständig von Bemühungen absorbiert sind, das eigene psychische und soziale Überleben zu bewerkstelligen“ (Scherr 2002, S. 95). Angesprochen sind hiermit auch die unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens. Gerade die Erfahrungen der Corona-Pandemie haben diese nochmals hervorgehoben (Butterwegge 2020). Haben Kinder ein eigenes Zimmer, einen Garten und erhalten täglich ein warmes Essen, oder ist ihr Alltag von Sorgen gekennzeichnet, unter denen Bildung nur schwer möglich ist. Hierüber kann auch die Brücke zu Erziehung und Betreuung geschlagen werden.

Erziehung

Im Vergleich zu Bildung fokussiert *Erziehung* stärker auf eine absichtsvolle Anregung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Generationenverhältnis. Für die Ganztagschule spielt der Erziehungsbegriff vor allem dort eine wichtige Rolle, wo das Verhältnis von öffentlicher und privater Verantwortung für das Aufwachsen von jungen Menschen diskutiert wird. Hier gibt es einerseits die Einschätzung, dass mit der Ganztagschule die Erziehungsaufgaben mehr von den Eltern auf die Institution Schule diffundieren. Andere Positionen erachten jedoch eine Verschiebung von Erziehungsaufgaben hin zur Schule als schwierig bzw. auch gar nicht einlösbar (Giesecke 1996).

Im Gegensatz zum Bildungsbegriff ist Erziehung damit weniger als subjektive Aneignung durch junge Menschen zu fassen, sondern als Voraussetzung zur Wahrnehmung eines verantwortlichen Erwachsenenlebens und Einführung in den Normen- und Wertekanon (Voigtsberger 2018). Erziehung sollte dabei nicht missverstanden werden als Abrichtung oder Disziplinierung, sondern als das nötige Funda-

ment für Bildung, letztlich mit dem Ziel der Autonomiesteigerung und Persönlichkeitsentwicklung. Auch dies sind Aspekte, die sich sowohl in der sozialpädagogischen (Voigtsberger 2018; Winkler 2006) und der schulpädagogischen Literatur (Gruschka 2013) als auch in pädagogisch-psychologischen Ansätzen (Deci/Ryan 1985) finden. Erziehung ist jedoch nicht für Bildung zu instrumentalisieren. Bildung und Erziehung sollten weniger als ein gesellschaftliches Einwirken auf Kinder verstanden werden, sondern als ein Freiraum zur Entwicklung von Autonomie und Mündigkeit sowie als Unterstützung und Befähigung der Kinder, sich selbst ihre Bildungsinhalte zu suchen.

Betreuung

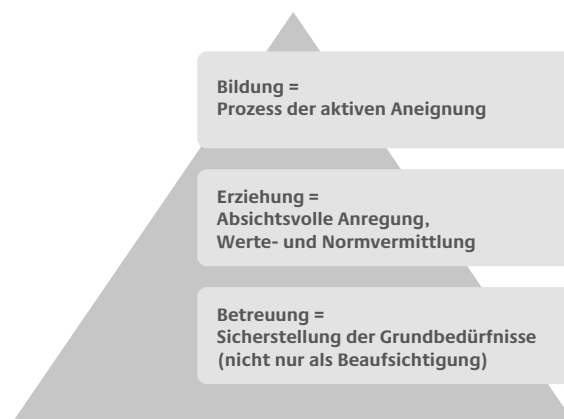
Neben Bildung und Erziehung hat sich zunächst im Zusammenhang mit der Institution des Hortes und zunehmend auch über den schulischen Ganztag der Begriff der *Betreuung* prominent etabliert, der jedoch bislang kaum über eine analytische oder konzeptionelle pädagogische Fundierung verfügt. Während Bildung und Erziehung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs breit rezipierte Kategorien sind, wird Betreuung eine eigenständige pädagogische Qualität weitgehend abgesprochen. Als pädagogische Kategorie hat sie als Narrativ im Dreiklang mit Bildung und Erziehung einen Stellenwert, ohne jedoch begrifflich bestimmt zu sein (Rauschenbach 2009, S. 104f.).

Betreuung umfasst aber mehr als nur Aufsicht und Pflege. Soziale Unterstützung, emotionale Zuwendung, Vertrauen und Anerkennung (Schone/Micheel 2020; Voigtsberger 2018) können als weitere Facetten verstanden werden und somit dem Betreuungsbegriff eine grundlegende pädagogische Wertigkeit geben.

In diesem Sinne sind Betreuung, Erziehung und Bildung als aufeinander aufbauende begriffliche Trias zu verstehen (Schone/Micheel 2020), mit dem Ziel, die individuellen Bildungsbiografien zu verbessern. Bildung ist jedoch ohne Betreuung und Erziehung nicht möglich. Zunächst bedarf es der Sicherstellung der Grundbedürfnisse. Erst wenn

diese erfüllt sind, kann es zu einer absichtsvollen Anregung der Kinder sowie einer Werte- und Normenvermittlung kommen. Hierauf aufbauend schließt dann Bildung an – als Prozess der aktiven Aneignung und des kritischen Hinterfragens (vgl. Abb.).

Abb.: Die Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung



Quelle: Eigene Darstellung

1.4 Die sozialpädagogische Transformation von Bildung: Ganztagsbildung und Bildungslandschaften

Mit der Ausweitung ganztägiger Schulformen wurden mit Blick auf die zunehmende Verwobenheit von schulischer und außerschulischer Bildung in den vergangenen Jahren vornehmlich zwei Ideen diskutiert, die für die Leitbildentwicklung im Ganztag wichtig und fruchtbar sind: Ganztagsbildung (Coelen 2002) und Bildungslandschaften (u.a. Spies/Wolter 2020, 2018). Das Konzept der Ganztagsbildung legt Wert auf die Verschränkung verschiedener Lernformen und Bildungsorte, um die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu fördern. Der Sozialraum kann hierbei für den Ganztag erschlossen werden. Die Idee von Bildungslandschaften legt, in enger Anlehnung an Ganztagsbildung, den Fokus noch stärker auf die Bildungsinfrastruktur.

Ganztagsbildung

Wie eine umfassende Verbindung von außerschulischer bzw. -unterrichtlicher und schulischer Bildung möglich ist, hat Thomas Coelen mit dem Konzept der Ganztagsbildung aufgezeigt (Coelen 2002). Dieses dient als Gegenentwurf zur Ganztagschule und versucht, eine schulzentrierte Betrachtungsweise zu überwinden. Mit Ganztagschule ist dabei eine vor allem fachbezogen ausgerichtete Schule gemeint, die den Ganzttag vorwiegend für diese Zwecke nutzt. Im Konzept der *Ganztagsbildung* wird Bildung als „Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung“ (Coelen 2002, S. 53) verstanden und stellt die gesamte Persönlichkeit in den Mittelpunkt. Non-formale und formelle Bildungsgelegenheiten sollen sich – über eine komplementäre Zusammenarbeit von Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe – sinnvoll ergänzen. „Die Bezeichnung ‚Ganztagsbildung‘ dient als Chiffre für einen gesellschaftstheoretisch fundierten Konzeptvorschlag, der Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen u.a. in Jugendeinrichtungen und Schulen auf Basis der institutionellen Eigenheiten – und damit ihrer bildungsrelevanten Strukturprinzipien – im Rahmen einer räumlich begrenzten, regionalen oder lokalen Bildungslandschaft fasst“ (Coelen/Otto 2008, S. 17).

Der Fokus liegt auf den Kindern und Jugendlichen in ihren individuellen Lebenslagen. Getrennte Bildungsorte werden überschritten, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Auch wenn das Konzept in den vergangenen Jahren zu einer Art „Container-Begriff“ für alles geworden ist, was rund um den Ganzttag stattfindet (Sauerwein/Graßhoff 2022), ist die Idee von Ganztagsbildung für die Leitbildentwicklung aufzugreifen.

Bildungslandschaften

Bildungslandschaften sind in erster Linie ein kommunalpolitisches Vorhaben zum Aufbau von Bildungsnetzwerken (Bleckmann/Schmidt 2012). In Umsetzung und Ausgestaltung divergieren Bildungslandschaften jedoch zwischen den



Kommunen erheblich. Nach Anke Spies und Jan Wolter (2020, 2018) geht es nicht nur darum, den pädagogischen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Bildungsorten zu klären, sondern auch zu prüfen, ob die Akteurinnen und Akteure der Bildungslandschaft „ihr pädagogisches Handeln konsequent und vernetzend daran ausrichten, dass sie:

- zu einer nachhaltigen, herkunftsunabhängigen Verbesserung der individuellen bildungsbiografischen Chancen und Verläufe führen (können),
- bestehende Diskriminierungs- und Benachteiligungsstrukturen des Bildungs- und Hilfesystems abzubauen in der Lage sind,
- tradiert diametrale Systemlogiken in eine gemeinsame Richtung ‚umlenken‘ können“ (Spies/Wolter 2018, S. 277).

Nach diesem Verständnis ist mit dem Begriff Bildungslandschaft eine gemeinsame Verantwortung der entsprechenden Institutionen für eine Stärkung der Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen gemeint.

Die Möglichkeiten, Ressourcen durch unterschiedliche Akteure gemeinsam zu nutzen, durch die Zusammenarbeit Veränderungsprozesse zu initiieren und neue Kooperationsprojekte zu schaffen, sind Chancen von Bildungslandschaften (Coelen u.a. 2022). Ähnlich wie beim Konzept der Ganztagsbildung besteht der Kerngedanke also darin, Lernen und Bildungsbiografien aufeinander abzustimmen

und Bildungsbenachteiligungen abzubauen, wobei die Idee von Bildungslandschaften noch stärker die Bildungsinfrastruktur insgesamt pointiert (z.B. Coelen u.a. 2022; Spies/Wolter 2020, 2018).

Schulen als Akteure im Kontext von Ganztagsbildung und Bildungslandschaften

Zeitgleich zum Ganztagschulausbau wurden Bildungslandschaften durch unterschiedliche Programme gefördert (u.a. „Ideen für mehr! Ganztätig lernen.“). Schulen, als oftmals zentrale Orte der Bildungslandschaft, sind aufgefordert, sich als ein (gewichtiger) Teil innerhalb der Bildungslandschaft wahrzunehmen. Die Entwicklung der Schule muss sich demnach auch auf die Bildungslandschaft beziehen. Somit sind Schulen nicht mehr allein verantwortlich für Bildung, sondern sollen Verantwortung abgeben (Fahrenwald 2020; Spies/Wolter 2018).

Sich für diese Veränderungen zu öffnen, ist für viele Schulen eine Herausforderung. Zudem ist zu erörtern, welcher Akteur welche Aufgabe in der Bildungslandschaft übernimmt. Empfohlen wird hierfür z.B. ein institutionenübergreifendes Gremium, welches die Zusammenarbeit im Sozialraum koordiniert und die Alltagswelten der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt (QUAD 2021). „Vor al-

lem auf lokaler Ebene wird es darum gehen, die Systemgrenzen zwischen Schule und der Kinder- und Jugendhilfe unwichtiger zu machen. Das Ziel sollte sein, ein gemeinsames standortbezogenes Konzept zu entwickeln und umzusetzen, das formale und non-formale Bildungssettings integriert sowie den Kindern Raum für informelle Prozesse lässt“ (Pesch/Radisch 2020, S. 8).

Ergebnisse aus der Schweiz (Huber u.a. 2020) zeigen, dass der Erfolg bzw. Misserfolg von Bildungslandschaften oftmals von wenigen Personen abhängt. So ist es wichtig, die Aufgaben- und Rollenverteilung insbesondere für Schnittstellen- und Schlüsselpositionen zu klären. Zudem bedarf es dauerhafter Prozesse und ausreichender Ressourcen.

1.5 Multiprofessionalität, Kooperationen und Zuständigkeiten in der Ganztagschule

Es ist deutlich geworden, dass Leitbilder im Kontext von Ganztagsbildung bislang getrennt voneinander betrachtete Organisationen, Fachkräfte wie auch Aufgaben verschmelzen. Egal ob Ganztagschule, Ganztagsbildung oder Bildungslandschaft – in allen Fällen treffen unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen aufeinander, die aufgefordert sind, miteinander zu kooperieren (vgl. dazu auch die Fachtexte zu den Handlungsfeldern D und E in diesem Band). In der Zusammenarbeit müssen deshalb Zuständigkeiten ausgehandelt werden (Thieme 2021). Wünschenswert ist ein respektvoller und auf Augenhöhe stattfindender Aushandlungsprozess. Hierfür bedarf es eines wechselseitigen Verständnisses der Prämissen der jeweils anderen pädagogischen Berufe und der Anerkennung der Expertisen der jeweils anderen (QUAD 2021). Gemeinsame Zeiten für Kooperationen und Fortbildungen können dabei hilfreich sein. Die Diskussion über ein verbindendes Bildungsverständnis sowie die Bedeutsamkeit von Erziehung und Betreuung kann ein entsprechender Kooperationsanlass sein.



Ebenso muss diskutiert werden, welche Rolle pädagogische Laien, also nicht einschlägig pädagogisch qualifizierte Personen, im Ganzttag übernehmen. Hier besteht eine immense Bandbreite von der Fußballtrainerin, dem Gärtner und der Schachmeisterin bis zum „Lese-Opa“. Laien öffnen den Ganzttag und können eine Brücke in den Sozialraum herstellen (Graßhoff u.a. 2019). Idealerweise ergänzen und unterstützen sie das Angebot im Ganzttag, ersetzen aber keine Fachkräfte.

In der Praxis zeigt sich, dass Kooperation oder gar Multiprofessionalität anspruchsvoll ist. Nicht immer ist das Ergebnis von Multiprofessionalität eine umfassendere und wirkungsvollere Problembearbeitung.

1.6 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen als Querschnittsthema

Der Ganzttag wird sich in der Zukunft daran messen lassen müssen, wie es gelingt, Kinder und Jugendliche im Alltag zu beteiligen. Es ist daher wichtig, in der Leitbildentwicklung explizit auf ihre Wünsche und Bedürfnisse zu achten (vgl. Fachtext zu Handlungsfeld B). Insgesamt wird Partizipation als eine soziale Kernstruktur angesehen, durch die soziale Teilhabe und Mitbestimmung eröffnet werden. Auch die Veränderungen in der Kinder- und Jugendhilfegesetzgebung, z.B. im Kontext von Inklusion, sowie die UN-Kinderrechtskonvention (Wapler 2020) heben die Bedeutung der Partizipation hervor.

Partizipation ist daher in der Ganzttagsschule nicht nur im Zusammenhang mit Kompetenzerwerb und schulischem Lernen zu verorten, sondern entsprechend in eine Diskussion um die Erweiterung von sozialen Teilhabemöglichkeiten rückzubinden. Das institutionelle Gefüge der Bildungslandschaften kann dahingehend reflektiert werden, ob es die Veränderungen der Kindheit der letzten zwei Jahrzehnte genügend berücksichtigt und ob es sozial gerechte Strukturen des Aufwachens für junge Menschen gestaltet. Partizipation ist



nicht auf eine institutionalisierte parlamentarische Organisation zu reduzieren, sondern sollte im Alltag stattfinden: bei der Auswahl des Essens, bei der Wahl der Angebote, der Gestaltung des Schulhofs etc. Hier brauchen Kinder auch Unterstützung von Erwachsenen, womit die dargestellte Trias von Betreuung, Erziehung und Bildung wieder zum Tragen kommt. Somit ist zunächst zu betrachten, wie gegenwärtig in der Ganzttagsschule *prekäre Bewältigungslagen* im Kindes- und Jugendalter erfasst und systematisch untersucht werden können. „Kindheit und Jugend ermöglichen“ bedeutet dann, Arrangements zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche nicht nur einen gelingenden Alltag (Thiersch 2005) gestalten können, sondern auch soziale Benachteiligungen ausgeglichen werden.

1.7 Fazit: Ein qualitativvolles Leitbild entwickeln

Aus den vorangehenden Ausführungen wird deutlich, dass vielfältige inhaltliche Aspekte bei der Entwicklung eines Leitbildes zu berücksichtigen

sind: Perspektiven auf Bildung und die Expertise der unterschiedlichen Professionen kennen, eine Bildungslandschaft gestalten, Schule in den Sozialraum öffnen, hierbei unterschiedliche Akteure mit einbeziehen und Kooperation ermöglichen. Der Prozess der Leitbildentwicklung, der nur von der Organisation selbst ausgehen kann, sollte aber auch für die Beteiligten ein Bildungsprozess sein. Als Prozess der Organisationsentwicklung muss er transparent sein und die unterschiedlichen Interessengruppen einbeziehen. Weder ein einzelner Akteur noch eine einzelne Institution kann alles leisten – und sollte dies auch gar nicht. Kinder und Jugendliche profitieren davon, unterschiedlichen Menschen an unterschiedlichen Orten zu begegnen.

Zudem muss mit einem Missverständnis aufgeräumt werden. Ein gemeinsames Leitbild oder Bildungsverständnis zu entwickeln bedeutet nicht, sich auf den kleinsten gemeinsamen Nenner festzulegen. Auch dürfen Widersprüche bestehen und einzelne Personen Schwerpunkte setzen. Wichtig ist ein Austausch über unterschiedliche Verständnisse von Bildung, Erziehung und Betreuung. So können die Expertisen anderer Akteurinnen und Akteure eingebracht sowie Aufgaben und Zuständigkeiten auf verschiedene Schultern verteilt werden. Vor allem ist der Blick auf die Kinder und Jugendlichen einzunehmen. Konkret bedeutet dies:

- Bildungsorte sind so zu gestalten, dass Kinder sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Es braucht also Räume zum Experimentieren und Ausprobieren.
- Kinder und Jugendliche sollen ermutigt werden, auch das vermeintliche Wissen der Erwachsenen neugierig zu hinterfragen.
- Es bedarf der Freiräume, Bildungsinhalte selbst zu wählen. Hier kann fast alles zum Thema gemacht werden: Partizipation, der Umgang mit Freundinnen und Freunden, die Bewältigung eines Streits, aber auch das Lesen- und Rechnen-Lernen, Wissen über den Ort, an dem wir leben – all das sind Themen, die Kinder in ihrem Alltag aufgreifen und die im Ganzttag fortgeführt werden können.

- Angebote sollen auch außerhalb der Schule stattfinden, damit Kinder und Jugendliche mit Gleichaltrigen jenseits ihrer Schule in Kontakt kommen.

Der Prozess der Leitbildentwicklung selbst wird über die Qualität und Wirkung des Leitbildes mitentscheiden. Im Folgenden sind einige zentrale Ergebnisse aus der Schul- bzw. Organisationsentwicklung zusammengefasst (Rolff 2016):

1. Die Initiierung eines Leitbildes sollte von möglichst vielen Akteuren ausgehen. Nicht nur die Leitungsebene, sondern alle Ebenen der Organisation sind von Bedeutung.
2. Der Prozess der Leitbildentwicklung muss in klaren Strukturen erfolgen; hierbei sind Entwicklungs- oder Steuerungsgruppen wichtig.
3. Stärken und Schwächen können zunächst analysiert werden und dann in den Entwicklungsprozess einfließen.
4. Die Leitsätze im Leitbild sind bestenfalls klar und prägnant formuliert. Leitbilder sollen keine ausschweifenden Texte sein.
5. Die Leitbilder können eine pädagogische Vision für die Zukunft formulieren und mögliche Wege zur Zielerreichung beschreiben.



Lektüretipps

- Andresen, Sabine/Schröer, Wolfgang (2020): Ganztagschule und Familie: Forschung und Politikberatung an der Schnittstelle von Familien-, Kindheits- und Jugendforschung. In: Sozialer Fortschritt, 69. Jg., H. 8/9, S. 579–593
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Soziale Arbeit und sozialer Raum, Band 5. Opladen/Berlin/Toronto
- Graßhoff, Gunther (2020): Multiprofessionalität oder Laisierung? Das Personal an der Ganztagschule. In: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, 25. Jg., H. 6, S. 180–181

Reflexionsfragen

- Differenzieren Sie unterschiedliche Ziele im Ganzttag. Versuchen Sie, die Ziele zu clustern (z.B. pädagogische, sozial- oder familienpolitische, ökonomische Ziele) und in eine Reihenfolge zu bringen.
- Welche Akteure sollten bei der Leitbildentwicklung dabei sein? Entwerfen Sie Szenarien für unterschiedliche Betreuungssettings.
- Wer ist bis jetzt im Ganzttag tätig? Was leisten diese Beteiligten bisher? Wer sollte noch zusätzlich einbezogen werden?

Literatur

- Andresen, Sabine (2016): Lern- und Bildungsmöglichkeiten in der Ganztagschule. Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 6, S. 830–833
- Bertelsmann Stiftung (2016): Wie Eltern den Ganztagssehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh
- Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.) (2012): Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle. Wiesbaden
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“. Ganztagschulen. Zeit für mehr. Bonn
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn
- Butterwegge, Christoph (2020): Mehr soziale Ungleichheit als zuvor. Auswirkungen und Folgen der Covid-19-Pandemie. In: Neue Praxis, 50. Jg., H. 4, S. 283–298
- Coelen, Thomas (2002): Ganztagsbildung. Ausbildung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Neue Praxis, 32. Jg., H. 1, S. 53–66
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden

- Coelen, Thomas/Hemmerich, Simon/Jestädt, Hannah/Klepp, Sarah/Million, Angela/Zinke, Christine (2022): Bildungslandschaften in Campus-Form aus schulischer Perspektive. In: Die Deutsche Schule, 114. Jg., H. 1, S. 46–60
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Perspectives in social psychology*. New York
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christiane/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Soziale Arbeit und sozialer Raum, Band 5. Opladen/Berlin/Toronto
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
- Fahrenwald, Claudia (2020): Verantwortung (neu) lernen im Rahmen interorganisationaler Kooperationssettings zwischen Hochschule, Schule und Gemeinde. In: Fahrenwald, Claudia/Engel, Nicolas/Schröer, Andreas (Hrsg.): Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 95–110
- Giesecke, Hermann (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 391–403
- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Bebek, Carolin/Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2019): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. In: Neue Praxis, 49. Jg., H. 2, S. 181–197
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Opladen/Berlin/Toronto
- Holtappels, Heinz Günter (2010): Die Entwicklung von Ganztagschulen. Konzeptionen, Organisation und pädagogische Gestaltung. In: Buchen, Herbert/Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Ganztagschule. Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe. Stuttgart, S. 7–18
- Huber, Stephan G./Werner, Ricarda/Koszuta, Anja/Schwander, Marius/Strietholt, Rolf/Bacso, Marc-Andrea/Gürel, Evrim/Hürlimann, Franziska/Nonnenmacher, Lara (2020): Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungnetzwerken. Entwicklungen, Nutzen und Gelingenbedingungen. Zug
- Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.) (2017): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster/New York
- Klieme, Eckhard (2019): Unterrichtsqualität. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Harring, Marius/Rohlf, Carsten (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster/New York, S. 393–408
- Overwien, Bernd (2006): Informelles Lernen. Zum Stand der Internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Thomas/Düx, Wiebken/Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München, S. 35–62
- Pesch, Ludger/Radisch, Falk (2020): Einen guten Ganztag auf der Grundlage eines integrierten Bildungsverständnisses schaffen! Berlin/Gütersloh/Stuttgart/Essen
- QUAD – Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag (Hrsg.) (2021): Zusammenarbeit im Ganztag stärken. Frankfurt am Main
- Radisch, Falk/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen (2017): Mehr Schule wagen. Empfehlungen für guten Ganztag. Gütersloh/Berlin/Essen/Düsseldorf
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München
- Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf/Lingenauber, Sabine/Mack, Wolfgang/Schilling, Matthias/Schneider, Kornelia/Züchner, Ivo (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform, Band 6. Berlin
- Rolff, Hans-Günter (2016): Schulentwicklung kompakt. 3. Aufl. Weinheim

- Rousseau, Jean-Jacques (1998): *Emil oder über die Erziehung*. 13. Aufl. Paderborn/München/Wien/Zürich
- Sauerwein, Markus/Graßhoff, Gunther (2022): Subjektorientierte Ganztagsbildung – ein kindheitsbezogener Blick auf die Ganztagschule. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17. Jg., H. 2, S. 211–224
- Scherr, Albert (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, Richard/Otto, Hans-Uwe/Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Opladen, S. 93–106
- Schone, Eva/Micheel, Heinz-Günter (2020): Betreuung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*, 2. Aufl. Wiesbaden, S. 329–340
- Spies, Anke/Wolter, Jan (2018): Das Konstrukt der Bildungslandschaft als Maßstab für (Grund) Schulentwicklungsprozesse. In: *Bildung und Erziehung*, 71. Jg., H 3, S. 274–291
- Spies, Anke/Wolter, Jan (2020): Die Bildungslandschaft als Rahmenkonstrukt einer (pädagogischen) Verantwortungsgemeinschaft für Schulentwicklungsprozesse. In: Fahrenwald, Claudia/Engel, Nicolas/Schröer, Andreas (Hrsg.): *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. Wiesbaden, S. 139–154
- Sturzenhecker, Benedikt (2021): Bei Bildung assistieren in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/Schwanenflügel, Larissa von/Schwerthelm, Martin (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden, S. 1227–1244
- Thieme, Nina (2021): Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen*. Weinheim/Basel, S. 152–166
- Thiersch, Hans (2005): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 6. Aufl. Weinheim/München
- Voigtsberger, Ulrike (2018): Betreuung – Erziehung – Bildung. In: Böllert, Karin (Hrsg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden, S. 243–272
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris (2021): Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen*. Weinheim/Basel, S. 234–255
- Wapler, Friederike (2020): Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter: menschenrechtliche Perspektiven. Gütersloh
- Winkler, Michael (2006): Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist Erziehung. In: *Zeitschrift Für Sozialpädagogik*, 4. Jg., H. 2, S. 182–201
- Züchner, Ivo/Fischer, Natalie (2011): Ganztagsentwicklung und Ganztagschulforschung. In: Fischer, Natalie/Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig/Züchner, Ivo (Hrsg.): *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim/Basel, S. 9–17

2 Handlungsfeld B: Kind(er)

Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten

Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther

In diesem Beitrag werden aktuelle Forschungsergebnisse zur Qualität von Ganztageeinrichtungen und zum Wohlbefinden aus Kindersicht skizziert und Wege einer beteiligungsorientierten Qualitätsentwicklungsstrategie aufgezeigt. Um die Themen und Interessen der Kinder, ihre Bedarfe und Bedürfnisse, ihre Rechte und Wünsche im Ganztagsalltag stärker zu berücksichtigen, ist eine wertschätzende und forschende Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen den Kindern gegenüber unabdingbar.



2.1 Einleitung

Wenn ab 2026 der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder stufenweise realisiert wird, ist anzunehmen, dass – analog zur Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz – die Besuchsquoten der Ganztageeinrichtungen stark steigen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 121f.). Mit dem quantitativen Ausbau wird die Entwicklung hin zur „Kindheit in Institutionen“ (Baader 2014, S. 442) voranschreiten. *Wie* aber eine *institutionalisierte Kindheit* von Kindern im Grundschulalter aussieht, *wie* der Ganztagsalltag als Lern- und Lebensort ausgestaltet

wird und welche Erfahrungen Kinder in ihm (nicht) machen können, ist offen.

Geht es um die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung im Ganztagsalltag, rücken in einer kinderrechtlich (Krappmann 2014; Prengel/Winklhofer 2014) und demokratiepädagogisch (Sliwka/Nguyen 2020; Eikel 2016) fundierten Perspektive zwei Fragen ins Zentrum: (1) Was ist aus der Perspektive von Kindern relevant, damit sie sich im Ganztagsalltag in ihren Rechten anerkannt, ihren individuellen und gemeinschaftlichen Interessen und Bildungsprozessen unterstützt, als Persönlichkeiten wertgeschätzt und in ihren demokratischen Handlungskompetenzen gestärkt fühlen? (2) Wie können sich pädagogisch tätige Personen Wissen über die Kinderperspektiven erschließen und es wirkungsvoll in eine Qualitätsentwicklung einspeisen, in der die verschiedenen Perspektiven in einen lebendigen, diversitätssensiblen und kompromissorientierten Diskurs integriert werden?

Das Kindeswohl, das Wohlergehen und Wohlbefinden von Heranwachsenden, ist über die UN-Kinderrechtskonvention untrennbar mit einer vorrangigen Berücksichtigung der Interessen von Kindern („best interests“) verknüpft (Vereinte Nationen 1989). Die Stimmen von Kindern dürfen also bei der Formulierung von Qualitätskriterien für einen „guten“ Ganztagsalltag, bei dessen Evaluation sowie bei der Organisations- und Qualitätsentwicklung mit dem Ziel einer „demokratischen Schulqualität“ (Eikel 2016, S. 87) nicht unberücksichtigt bleiben.

Dieser Beitrag widmet sich daher explizit der Sicht der Kinder auf den Ganzttag. Im Zentrum steht dabei die Frage, was die Berücksichtigung der Kinderperspektiven für die Arbeit des pädagogisch tätigen Personals konkret bedeutet. Teams können zum einen Erkenntnisse aus der Forschung zur Qualität aus Kindersicht (Walther u.a. 2021; Deinet u.a. 2018; Enderlein 2015; Beher u.a. 2007) rezipieren, diskutieren und im Hinblick auf die eigene Einrichtung, ihre Potenziale und Herausforderungen reflektieren. Zum anderen können Teams gemeinsam mit Kindern erarbeiten, was notwendig und wünschenswert ist, damit der Ganzttag ein „guter“, am Wohl der Kinder orientierter Lern- und Lebensort ist.

2.2 Ganztagsqualität aus Kindersicht: Die Studie „Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“

Im Zentrum der explorativen, in der qualitativen Kindheitsforschung verorteten Studie „Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“ (im Folgenden: *Kinderperspektivenstudie Ganzttag*) stand die Rekonstruktion der Erfahrungen und Praktiken, der Orientierungen und Relevanzen von Kindern im Ganzttag (Walther u.a. 2021). Teilgenommen haben 165 Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren aus acht Einrichtungen in fünf deutschen Bundesländern. Hierfür wurden Interviews und Gespräche mit Kindern, Beobachtungen, von den Kindern erstellte Fotos, Zeichnungen und Briefe herangezogen und mit der Dokumentarischen Methode analysiert (Bohnsack u.a. 2013).

Qualitätsdimensionen

Die *Kinderperspektivenstudie Ganzttag* gibt zum einen empirisch fundierte Antworten auf die Frage, was aus den Perspektiven von Kindern die zentralen Komponenten eines guten Ganztags sind. Zum



anderen kann mit dem forschungsmethodischen Vorgehen gezeigt werden, dass und wie es den Fachkräften im Ganztagsalltag gelingen kann, Kinder als Akteurinnen und Akteure der Qualitätsentwicklung zu beteiligen.

Durch systematische Vergleiche und das Identifizieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden

wurden die folgenden 14 Qualitätsdimensionen von „guter“ Qualität im Ganzttag aus Kindersicht verdichtet und auf der Ebene von vier Qualitätsbereichen noch einmal abstrahiert (vgl. Tab.1). Näheres hierzu kann im Forschungsbericht zur Studie nachgelesen werden (Walther u.a. 2021).

Tab. 1: Ganztagsqualität aus Kindersicht – Qualitätsbereiche und -dimensionen

1 Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen (Beziehungen zwischen Kindern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen)
1.1 In Lern- und Arbeitssettings von Pädagoginnen und Pädagogen unterstützt werden, die aufmerksam und respektvoll an die Interessen und Bedarfe von Kindern anknüpfen
1.2 In Alltagssituationen mit Pädagoginnen und Pädagogen in Beziehungen interagieren, die von Emotionalität, Vertrauen und Ebenbürtigkeit gekennzeichnet sind
1.3 Sich in ernststen Konfliktsituationen auf Pädagoginnen und Pädagogen verlassen können, die verständnisvoll und fair intervenieren und den Kindern dabei helfen, Strategien für ein friedliches und demokratisches Miteinander zu entwickeln
1.4 An der Gestaltung eines „schönen“ Ganztags beteiligt sein, mitreden und mitbestimmen
2 Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur (Beziehungen unter Gleichaltrigen)
2.1 „Wild“ spielen: sich gegenüber anderen behaupten, mit anderen messen und in der Gruppe selbst tragfähige Regeln entwickeln
2.2 Sich zurückziehen, unterhalten und soziale Beziehungen verhandeln
2.3 Sich einen Ort aneignen und Fantasiespiele spielen
2.4 Freundinnen und Freunde haben, Freundschaft erleben und sich auf Freundinnen und Freunde verlassen können
3 Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit
3.1 (Noch) Verbotenes tun und Grenzen austesten
3.2 Zerstreunden, unterhaltsamen und entspannenden Aktivitäten nachgehen
3.3 Handlungspraktischen Tätigkeiten langanhaltend nachgehen und sich in Situationen mit „Ernstcharakter“ bewähren
3.4 Sich in riskante, herausfordernde Bewegungsaktivitäten und in (kompetitive) Bewegungsspiele vertiefen
4 Die Erweiterung des Bildungsraums Schule/Ganzttag in die Natur und die Außenwelt
4.1 Naturerfahrungen machen
4.2 Ausflüge machen und die Außenwelt erfahren

Quelle: Walther u.a. 2021, S. 31f.

Die Fülle und Dichte der Ergebnisse zeigt, dass Kinder sehr auskunftswillig und -fähig sind, wenn

man sie als Expertinnen und Experten ihrer Erfahrungen, Perspektiven und Relevanzen anerkennt.

Dies gilt für die Forschung, aber auch für den pädagogischen Alltag: Fragt man Kinder mit einem ernsthaften und respektvollen Interesse nach ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Einschätzungen, hört ihnen dann gut zu und lässt sie ausführlich zu Wort kommen, werden die Potenziale und Kompetenzen der Kinder deutlich, mitzuwirken, mitzubestimmen und Mit-Verantwortung zu übernehmen. Wenn Organisations- und Qualitätsentwicklung stets als „Sache der Kinder“ konzipiert und realisiert wird, eröffnet sich hier ein reichhaltiges Feld für Demokratielernen im pädagogischen Alltag des Ganztags.

Methoden

Die in der *Kinderperspektivenstudie Ganztag* verwendeten bzw. (weiter-)entwickelten Methoden können sehr gut in den pädagogischen Alltag integriert und z.B. im Rahmen einer Projektwoche, regelmäßiger Kinderkonferenzen oder des Klassenrats eingesetzt werden. In *Gruppendiskussionen* und *malbegleitenden Gesprächen* können Kinder beispielsweise für sie wichtige Themen, Erfahrungen und Perspektiven sprachlich und bildhaft zum Ausdruck bringen. Die Methode *Kinder fotografieren ihren Ganztag* ermöglicht Kindern, ihre Lieblingsorte, „blöde Orte“ oder Rückzugsorte zu fotografieren und beim gemeinsamen Anschauen darüber ins Gespräch zu kommen. Zudem kann den Kindern eine *Briefbox* zur Verfügung gestellt werden, in die sie Briefe mit Ideen, Kritik, Wünschen oder Lob einwerfen können. Über alltägliche Beobachtungen hinaus können pädagogische Fachkräfte durch den Einsatz dieser partizipativen Methoden mehr von den Kindern erfahren und ihre Interessen besser berücksichtigen.



2.3 Reframing der Ergebnisse: Wohlbefinden im Ganztag aus Kindersicht

Wohlbefinden ist ein komplexes Konstrukt, bei dem die subjektive Qualität des eigenen Lebens in einer Gesellschaft fokussiert wird. Menschen erleben ein hohes Maß an Wohlbefinden, wenn sie autonom handeln können, aktiv an der Gestaltung ihrer Lebenswelt und der Bewältigung von Anforderungen mitwirken, persönliches Wachstum erleben, die Beziehungen zu anderen Menschen grundsätzlich als positiv erleben, einen Sinn im Leben erkennen und sich selbst akzeptieren (Ryff 1989).

Wohlbefinden von Kindern – ein komplexes Konstrukt mit unterschiedlichen Dimensionen

Auch wenn in der Wohlbefindensforschung unstrittig ist, dass Menschen selbst befragt werden müssen, wenn es um ihr subjektives Wohlbefinden geht, werden *Kinder* noch nicht systematisch einbezogen (Ben-Arieh u.a. 2014). Allerdings konnten in einer Studie (Fattore u.a. 2012) durch die Befragung von Kindern *drei zentrale Wohlbefindensbereiche* identifiziert werden: Das subjektive Wohlbefinden von Kindern ist umso höher, je selbstwirksamer sie sich

erleben und je mehr sie ihr eigenes Leben mitgestalten können. Ihr Wohlbefinden hängt auch davon ab, ob sie positive Resonanz erfahren und sich so als gute und wertvolle Person erleben können. Und schließlich möchten Kinder in sichere Beziehungen eingebettet sein, ohne sich zu sehr in ihren eigenen Handlungsspielräumen eingeschränkt zu fühlen.

In diesem Sinne lassen sich die *Wohlbefindensdimensionen* (vgl. Tab. 2), die von Iris Nentwig-

Gesemann und Klaus Fröhlich-Gildhoff auf der Grundlage von zwei vorangegangenen Studien zu den Qualitätsvorstellungen von vier- bis sechsjährigen Kindergartenkindern ausformuliert wurden (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2022; Nentwig-Gesemann u.a. 2021, 2017), als heuristische Folie für den Ganztagsbereich fruchtbar machen.

Tab. 2: Wohlbefindensdimensionen von Kindern im Primarbereich

Pole des Orientierungsrahmens von Kindern in Bezug auf die Qualität von Ganztageseinrichtungen	
1 Selbsterleben/Personal Wellbeing	
Sich herausfordernden, riskanten, ernsthaften und anstrengenden (Selbst-)Bildungsaktivitäten widmen	Sich ins Spielen vertiefen, sich entspannen, bewegen, glückliche Momente im Hier und Jetzt erleben
2 Erleben sozialer Beziehungen/Social Wellbeing	
Sich in peer-kulturelle Gemeinschaften einsozialisieren und dort Zugehörigkeit und Verbundenheit erleben	Sich in sicheren, resonanten Beziehungen zu den Fachkräften aufgehoben fühlen und Erziehung annehmen
3 Erleben von Raum, Dingen und Zeit/Space-, time- and thing-related Wellbeing	
Sich in interessante, „schöne“, von den Erwachsenen vorbereitete Räume einleben sowie anregende Dinge und Materialien nutzen können	Neue Räume entdecken und sich eigene Räume der Kinderkultur – real oder imaginär bzw. imaginativ – erschaffen, Räume „umleben“ können
4 Erleben organisationaler und generationaler Rahmung/Organisational Wellbeing	
Sich in der Organisation Ganztageseinrichtung mit ihren Abläufen, Regeln, Rollen- und Verhaltenserwartungen sicher fühlen	Als Gruppe der Kinder an den Regeln, Grenzen, Normen, Rollen- und Verhaltenserwartungen der Organisation Ganztageeinrichtung mitwirken können

Quelle: Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2022 (für diesen Beitrag überarbeitete Fassung)

Dimension: Selbsterleben

Das Wohlbefinden von Kindern im Ganztage changiert in der ersten Wohlbefindensdimension des *Selbsterlebens* zwischen den in Tabelle 2 angeführten beiden Polen. Der Qualitätsbereich „Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit“ aus der *Kinderperspektivenstudie Ganztage* (vgl. Tab. 1) lässt sich der Dimension Selbsterleben zuordnen.

Wenn Kinder sich beispielsweise am Zaun, der das Gelände begrenzt, gedanklich mit dem Hinausklettern und Davonlaufen beschäftigen, wenn sie großes Interesse an gefundenen Bierflaschen und Kondomen und den damit verbundenen Themen Drogen und Sexualität zeigen, bringen sie zum Ausdruck, dass sie die Risiken und Verheißungen in den Blick nehmen, die mit dem nahenden Übergang von der Kindheit zur Jugend verbunden sind, Grenzen ausloten und Normbrüche wagen. Zudem suchen



Kinder Situationen, in denen sie mutig und verantwortungsvoll agieren und sich in „Ernstsituationen“ bewähren können: Wenn sie z.B. davon berichten, wie sie Artikel in der Hortzeitung veröffentlichen oder sich in den Sommerferien eigenverantwortlich um einen Obst- und Gemüsegarten auf dem Schulgelände gekümmert haben, machen sie die Relevanz von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen deutlich.

Kontrastierend dazu stehen Momente der Entspannung und Zerstreuung ebenfalls im positiven Horizont: Auch ältere Kinder wollen manchmal einfach nichts tun, sich ausruhen, einen Comic anschauen, sich unterhalten, etwas basteln und vor allem spielen. In der starken positiven Orientierung an intensiven, herausfordernden Bewegungsaktivitäten verschmelzen beide Pole: Hierbei suchen die Kinder immer wieder den Grat zwischen Risiko und Kontrolle, zwischen Nervenkitzel und dem Gefühl der Körperbeherrschung, zwischen Herausforderung und Entspannung.

Dimension: Erleben sozialer Beziehungen

Das Erleben sozialer Beziehungen spielt im Ganzttag für Kinder eine entscheidende Rolle. Auch diese Wohlbefindensdimension umfasst zwei Pole (vgl.

Tab. 2). Je drei Qualitätsdimensionen aus den Bereichen „Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen“ (Nr. 1.1, 1.2, 1.3) sowie „Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur“ (Nr. 2.1, 2.2, 2.4) (vgl. Tab. 1) lassen sich dieser Wohlbefindensdimension zuordnen.

Die wichtigsten Bezugspersonen für Kinder im Ganzttag sind Freundinnen und Freunde – sie sorgen dafür, dass Kinder Zugehörigkeit, Verbundenheit und Solidarität erleben. Der Ganzttag bietet ein reichhaltiges Feld, um Freundschaften zu schließen, die Konkurrenz und Streit aushalten und in schwierigen Situationen und Konflikten für Beistand sorgen. Auch und gerade jahrgangsübergreifende Beziehungen sind dabei für Kinder interessant. In zwei Qualitätsdimensionen konnten Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede identifiziert werden: Während die Jungen eher an „wilden“ Spielen, Rangeln, Raufen und Kämpfen orientiert waren, zogen sich Mädchen gern an geschützte oder versteckte Orte zurück, um sich zu unterhalten und die Paarfreundschaft zu festigen.

Auch die Beziehungen zu Erwachsenen sind entscheidend dafür, ob Kinder sich im Ganzttag wohlfühlen oder nicht. Wenn die Erwachsenen sie beispielsweise in Hausaufgaben- oder Lernzeiten aufmerksam begleiten und unterstützen, ihnen zuhören und an ihre Interessen und Bedarfe anknüpfen, mit ihnen Aufgaben des Alltags erledigen, emotional zugewandt, aber nicht aufdringlich und unhöflich sind, schätzen Kinder das und vertrauen ihnen. In Fällen von Mobbing und nicht konstruktiv lösbaren Konflikten wünschen Kinder sich zudem Erwachsene, die sie mit ihrem Ärger, mit Nöten und Konflikten ernst nehmen, ihnen zuhören und schließlich helfen, ein friedliches, Interessen ausgleichendes Miteinander zu entwickeln.

Dimension: Erleben von Raum, Dingen und Zeit

Eine Qualitätsdimension aus dem Qualitätsbereich „Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur“ (Nr. 2.3) sowie beide Dimensionen aus dem Bereich „Die Erweiterung des Bildungsraums Schule/Ganzttag in die Natur und die Außenwelt“ (vgl. Tab. 1) aus der *Kinderperspektivenstudie Ganzttag* lassen sich



der Wohlbefindensdimension *Erleben von Raum, Dingen und Zeit* (vgl. Tab. 2) zuordnen. Da Räume, Dinge und Tagesabläufe im Ganzttag vor allem von Erwachsenen geplant und strukturiert werden, sind Kinder darauf angewiesen, dass die Erwachsenen sich dabei an ihren Bedarfen und Bedürfnissen orientieren, die Kinder bestenfalls mitreden und mitbestimmen lassen und ihnen ein interessantes und anregendes Angebot zur Verfügung stellen. Kinder wünschen sich schöne und gemütliche Räume und wollen sich z.B. nicht vor den Toiletten fürchten oder ekeln. Zu den beliebtesten Orten und Räumen aus Kinderperspektive gehören Sofas und gemütliche Orte zum Ausruhen, Kreativ-, Theater- und Computerräume, Möglichkeiten zum Kicker-, Billard- oder Tischfußballspielen sowie (naturnahe) Räume im Freien, die vielfältige Bewegungs- und Rückzugsmöglichkeiten eröffnen. Zudem ist es aus der Sicht der Kinder von allergrößter Bedeutung, dass das Mittagessen lecker ist und in Ruhe mit Freundinnen und Freunden eingenommen werden kann.

Zum Wohlfühlen gehört jedoch auch, neue Räume entdecken bzw. eigene Räume erschaffen und ausgestalten zu können. Selbst gebaute Hütten im Garten oder im Wald, Zelte oder Höhlen zählen zu den Lieblingsorten von Kindern, da sie hier komplexe Fantasie- und Spielwelten erschaffen können. Auf den Sozialraum bezogen schätzen Kinder alle Erkundungen und Ausflüge; insbesondere Klassen- oder Hortfahrten eröffnen ihnen Möglichkeiten, neue (Frei-)Räume zu entdecken und sich in der eigenen Unabhängigkeit zu üben.

Dimension: Erleben organisationaler und generationaler Rahmung

Das Wohlbefinden von Kindern kann schließlich an der Art und Weise festgemacht werden, wie mit *organisationalen und generationalen Rahmungen* umgegangen wird, die für pädagogische Settings typisch sind (vgl. Tab. 2). Dieser Aspekt findet sich in der Qualitätsdimension der *Kinderperspektivenstudie Ganzttag* „An der Gestaltung eines ‚schönen‘ Ganztags beteiligt sein, mitreden und mitbestimmen“ wieder (vgl. Tab. 1, Nr. 1.4).

Kinder wollen darauf vertrauen können, keinen Schaden zu erleiden, keine Willkür zu erleben, sondern gerecht behandelt zu werden und sich in einem geregelten, ritualisierten Tagesablauf sicher zu fühlen. Dies dokumentiert sich beispielsweise in dem Wunsch, über möglichst abschließbare Fächer zu verfügen, in denen persönliche Besitztümer sicher vor dem Zugriff von anderen aufbewahrt werden können, oder in der Beschwerde, dass Raumnutzungsmöglichkeiten eingeschränkt und -regeln nicht transparent sind. Zudem ist es ihnen wichtig, an der Formulierung von Regeln, Normen, Rollen und Grenzen beteiligt zu sein. Wenn Kinder mitbestimmen, sich beschweren, bei der Lösung von Problemen mitreden und Verantwortung übernehmen können, identifizieren sie sich mit ihrer Ganztageseinrichtung und fühlen sich dort wohl. Sie schätzen z.B. verlässliche Beschwerdeverfahren oder Kinderkonferenzen, in denen sie von den Erwachsenen dabei begleitet werden, relevante Entscheidungen zu treffen und sich in sie betreffende Belange einzumischen.

Bildungsinstitutionen – Zusammenspiel verschiedener Perspektiven auf Wohlbefinden

Geht es um das Wohlbefinden in (Bildungs-)Institutionen, ist ein Zusammenspiel verschiedener Perspektiven gefragt: Das pädagogisch tätige Personal hat den Auftrag und die Verantwortung, für die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder zu sorgen und dies an fachlich begründeten Qualitätskriterien auszurichten. Kinder und Fachkräfte sind zudem in eine Institution mit festen Strukturen, Regeln, Rollen und Normen eingebunden, in denen sich ebenfalls Vorstellungen guter Ganztagsqualität manifestieren. Obwohl im Sinne der Kinderrechte immer die Kindesinteressen („best interests“) im Zentrum stehen müssen, können sich aus den verschiedenen Perspektiven (Wissenschaft, Träger, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern, Kinder) durchaus unterschiedliche Ziele und Qualitätsvorstellungen ergeben. Das, was Kinder sich unter einem „guten“ Leben im Ganztage vorstellen, muss

bei den pädagogisch tätigen Personen Gehör und Berücksichtigung finden, wenn Qualitätsentwicklung die Kinder wirklich als Akteurinnen und Akteure anerkennen will.

2.4 Fazit: Was bedeuten die Forschungsergebnisse für die Qualitätsentwicklung des Ganztags?

Soll der weitere Ausbau des Ganztags als Chance genutzt werden, Einrichtungen zu gestalten, die das Wohlbefinden von Kindern und deren Interessen in den Mittelpunkt stellen, können die vorliegenden Forschungsergebnisse als wichtige Impulse dienen. Wenn die Institutionalisierung der Kindheit weiter zunimmt, stellt sich die Frage, wie neben dem Recht auf Bildung auch das Recht der Kinder auf Spiel, Freizeit und Erholung (UN-Kinderrechtskonvention Artikel 28 und 31, Vereinte Nationen 1989) im Ganztage verlässlich gewährt werden kann. Kinder wünschen sich „schöne“, gemütliche Orte und Bewegungsräume, die ihren Bedürfnissen nach Spannung und Entspannung, nach ausgiebigen, interessanten und „wilden“ Bewegungsaktivitäten, nach Rückzug, anregenden Lernangeboten, Fantasiespielen und Naturerfahrungen gerecht werden. Pädagogisch tätige Personen müssen also reflektieren, wie Strukturen, Tagesabläufe und Räume so gestaltet werden können, dass sie den Bildungsauftrag des schulischen Ganztags sowie die Themen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen.

Sowohl in Bezug auf den Sozial- als auch den Naturraum sind Kinder darauf angewiesen, dass Erwachsene sie mit ins „echte“ Leben nehmen, Beziehungen zu den Menschen in der Umgebung pflegen und Ausflüge zu interessanten Orten und Institutionen mit ihnen machen. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies, den ganztägigen Lern- und Bildungsraum über das Gelände der Einrichtung hinaus zu denken und in vielfältiger Weise Vernetzungen mit der natürlichen und sozialen Umgebung aufzubauen und zu pflegen.

Für das Wohlbefinden der Kinder ist es wichtig, von Erwachsenen begleitet zu werden, die resonante, freundliche und respektvolle Beziehungen zu ihnen eingehen, sie dabei unterstützen, Konflikte konstruktiv zu lösen, und sie vor Mobbing, Ausgrenzung und Diskriminierung schützen. Kinder lernen begeistert, wenn Pädagoginnen und Pädagogen mit ihnen spannende und herausfordernde Aktivitäten durchführen und ihnen vielfältige Möglichkeiten eröffnen, zu partizipieren. Für pädagogische Teams im Ganzttag bedeutet dies vor allem: intensive Kooperation und gemeinsame Projekte, in die alle ihre Ideen, spezifischen Kompetenzen und Leidenschaften einbringen (vgl. Fachtext zu Handlungsfeld D). Begeisterung von Pädagoginnen und Pädagogen strahlt immer auch auf die Kinder aus.

Um Kinder als Qualitätsexpertinnen und -experten in eigener Sache gleichwertig einzubeziehen und ihr Wohl vorrangig zu berücksichtigen, müssen Erwachsene ihnen mit einer offenen, fragenden Haltung begegnen, sich in Gespräche und Diskussionen mit ihnen verwickeln lassen und ihre Ideen, Vorschläge und Beschwerden ernsthaft in die Qualitätsentwicklung einbeziehen.

Erforderlich erscheint im Rahmen einer demokratiepädagogischen Ausrichtung des Ganztags vor allem, Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren von Kindern zu etablieren und ein gemeinsames Verständnis von partizipativer Schul- und Ganztagsentwicklung aufzubauen. Weitergehend sollte über Kinderperspektivenbeauftragte nachgedacht werden, die im multiprofessionellen Feld Ganztag Verantwortung dafür tragen, die Themen und Interessen, die Erfahrungen und Praktiken, die Perspektiven und Relevanzen von Kindern zu rekonstruieren, sie hör- und sichtbar zu machen und in die Qualitätsentwicklung einzubringen. Dies wäre ein entscheidender Schritt dazu, den Interessen, dem Wohl und Wohlbefinden von Kindern im Ganztag höchste Priorität einzuräumen.

Lektüretipps

- Enderlein, Oggi (2016): Entwicklungspsychologische Prävention: Die Belange der „Großen Kinder“ sehen und ernst nehmen. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.): Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Berlin, S. 143–151
- Radisch, Falk/Schulz, Uwe/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2021): Ganztagschule und Übergänge im Bildungssystem. Jahrbuch Ganztagschule 2021/22. Frankfurt am Main
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf

Reflexionsfragen

- Über welche grundlegenden Werte wollen Sie als Weiterbildnerin oder Weiterbildner mit den Fachkräften reflektieren (z.B. Demokratiepädagogik, Partizipation, Kinderrechte)?
- Wie können Sie den Wert von Forschungsergebnissen zu Kinderperspektiven auf den Ganztag im Allgemeinen verdeutlichen und den Blick der Fachkräfte zugleich auf deren konkreten Ganztag lenken?
- Wie wollen Sie thematisieren, dass Qualität bzw. Qualitätsentwicklung immer verschiedene Perspektiven (z.B. des Trägers, des pädagogisch tätigen Personals, der Eltern und Kinder) integrieren muss?
- Wie können Sie den Fachkräften notwendige methodische Kompetenzen vermitteln und ihnen auch Mut machen, selbst die Kinderperspektiven zu erforschen?

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld
- Baader, Meike Sophia (2014): *Die reflexive Kindheit*. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt am Main, S. 414–455
- Beher, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele/Prein, Gerald/Schulz, Uwe (2007): *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung: Empirische Befunde zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim
- Ben-Arieh, Asher/Casas, Ferran/Frønes, Ivar/Korbin, Jill E. (2014): *Multifaceted Concept of Child Well-Being*. In: Ben-Arieh, Asher/Casas, Ferran/Frønes, Ivar/Korbin, Jill E. (Hrsg.): *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Band 1. Dordrecht, S. 1–27
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Soziale Arbeit und sozialer Raum*, Band 5. Opladen/Berlin/Toronto
- Eikel, Angelika (2016): *Schule demokratisch entwickeln – Argumente, Konzepte und Gelingensbedingungen für eine demokratiebezogene Schulentwicklung*. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.): *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe*. Berlin, S. 83–94
- Enderlein, Oggi (2015): *Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus Sicht der Kinder*. Berlin. <https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Themenheft-08-web.pdf> (Zugriff: 14.07.2022)
- Fattore, Tobia/Mason, Jan/Watson, Elizabeth (2012): *Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being*. In: *Child Indicators Research*, 5. Jg., H. 3, S. 423–435
- Krappmann, Lothar (2014): *Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt*. In: Edelstein, Wolfgang/Krappmann, Lothar/Student, Sonja (Hrsg.): *Kinderrechte in die Schule – Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Frankfurt am Main, S. 12–19
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2022): *Wohlbefinden und seelische Gesundheit – Konkretisierungen aus der Perspektive von vier- bis sechsjährigen Kita-Kindern*. In: *Frühe Bildung*, 11. Jg., H. 3, S. 115–124
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Theedinga, Minste (2017): *Kita-Qualität aus Kindersicht*. Berlin
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh
- Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.) (2014): *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen*. Band 1: *Praxiszugänge*, Band 2: *Forschungszugänge*. Opladen/Berlin/Toronto
- Ryff, Carol D. (1989): *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57. Jg., H. 6, S. 1069–1081
- Sliwka, Anne/Nguyen, Thuy Loan (2020): *Demokratiepädagogik in der Schule*. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden, S. 1247–1259
- Vereinte Nationen (1989): *UN-Kinderrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. <https://www.kinderrechtskonvention.info/> (Zugriff: 14.07.2022)
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris/Fried, Florian (2021): *Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh

3 Handlungsfeld C: Erziehungsberechtigte

Die Zusammenarbeit mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten zum Wohl des Kindes gestalten

Anna Pilchowski, Hilke Lipowski

Dieser Fachtext beschäftigt sich zunächst mit den Zielen und zentralen Leitlinien der Zusammenarbeit zwischen Erziehungs- und Sorgeberechtigten und pädagogisch tätigen Personen im Ganztag. Daran anschließend werden Qualitätsmerkmale vorgestellt, welche eine Gestaltung der Zusammenarbeit ermöglichen, die das Wohl des Kindes und die Lebenslagen der Erziehungsberechtigten in den Fokus stellt. Diese Qualitätsmerkmale dienen einerseits als Orientierung für die Formulierung der Handlungskompetenzen im Kompetenzprofil und andererseits als mögliche Zielperspektive der Weiterbildung.



3.1 Einleitung

Die Zusammenarbeit von Erziehungs- und Sorgeberechtigten (im Folgenden: Erziehungsberechtigte) und pädagogisch Tätigen wird im fachlichen Diskurs als ein Merkmal für die Qualität im Ganztag gesehen. Konzepte, wie beispielsweise *Partnerschaft*, *Mitwirkung* und *Partizipation*, werden als Grundlage für die Ausgestaltung diskutiert – aber auch hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit und Ausgangslagen kritisch hinterfragt. Die unterschiedlichen Ansätze haben jedoch einen gemeinsamen Nenner: „Im Kern geht es immer um *Kommunikation* und

Kooperation [Hervorhebung im Original] der (...) Bildungseinrichtungen mit Eltern und anderen Erziehungspartnern“ (Stange 2013, S. 27).

Der Begriff Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten wird in diesem Fachtext im Sinne einer dialogisch gestalteten Kommunikation und Kooperation verwendet. Basis der Kooperation (vgl. dazu den Fachtext zu Handlungsfeld E) sind die Aushandlung bzw. Verständigung über eine gemeinsame Zielperspektive sowie die gegenseitige Anerkennung sowohl der Familie als auch des Ganztags als Orte der Bildung, Erziehung und Betreuung für die Kinder.

Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten sollte konzeptionell verankert sein und so gestaltet werden, dass sowohl die Rahmenbedingungen des Ganztags als auch die Lebenslagen und zeitlichen Ressourcen der Erziehungsberechtigten berücksichtigt werden. Eine Besonderheit für die Zusammenarbeit in Ganztagsschulen liegt hierbei in der Heterogenität des Personals, das u.a. aus Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sowie nicht einschlägig qualifiziertem Personal besteht. Um den Erziehungsberechtigten umfassende Informationen über den *ganzen Tag* ihrer Kinder geben bzw. mit ihnen im Austausch bleiben zu können, sind folglich auch Strukturen und Ressourcen notwendig, die die Abstimmungen zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen und Institutionen (Hort und Schule) ermöglichen. In diesem Fachtext

steht deshalb insbesondere folgende Frage im Fokus: Wie kann die Zusammenarbeit in Anbetracht der Möglichkeitsspielräume der Erziehungsberechtigten und pädagogisch Tätigen dialogisch und zum Wohl der Kinder gestaltet werden?

Ziele der Zusammenarbeit

Zielperspektive der Zusammenarbeit ist laut §22a SGB VIII das „Wohl der Kinder und [die] Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses“. In den Schulgesetzen der Länder werden die Ziele in unterschiedlicher Weise formuliert. So wird in den Landesgesetzen im Kontext der Zusammenarbeit z.B. die Umsetzung des gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrags oder auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder thematisiert (Kultusministerkonferenz 2022). Die Begleitung bei der Entwicklung zentraler Lebenskompetenzen (z.B. Kreativität, Problemlösefähigkeit) ist für das Wohlbefinden des Kindes, also für das Erleben „der subjektiven Qualität des eigenen Lebens“ (Fachtext zu Handlungsfeld B), ebenso bedeutsam wie die Unterstützung der schulischen Leistungen. Auch die Ermöglichung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist eine wesentliche Zielperspektive, denn das Wohlbefinden der Kinder ist nicht als isolierte Größe zu sehen, sondern eng verknüpft mit dem Wohlbefinden der Erziehungsberechtigten. Generell sollte sich eine am Wohl des Kindes ausgerichtete Zusammenarbeit an den Grundrechten und Grundbedürfnissen der Kinder orientieren (Maywald 2019, S. 12f.; Fachtext zu Handlungsfeld B).

Die Zielerreichung bzw. den Nutzen der Zusammenarbeit empirisch zu belegen, erweist sich als schwierig. Als eine Begründung hierfür formuliert Tanja Betz, „dass die Ziele sehr hoch gesteckt sind und sich z.T. erst weit in der Zukunft zeigen“ (Betz 2015, S. 7). Zugleich sind die Formen und Settings der Zusammenarbeit äußerst vielfältig (ebd.). Mit Blick auf die Bedeutung, die sowohl die Familie als auch der Ganztag für die Sozialisation, die Bildung und das Wohlbefinden der Kinder haben, erscheint jedoch eine Zusammenarbeit wichtig und sinnvoll.



3.2 Leitlinien der Zusammenarbeit

In diesem Abschnitt werden zentrale Leitlinien der Zusammenarbeit angesprochen. Hierbei wird auch auf empirische Studien Bezug genommen, die sich auf die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften an *traditionellen* Schulen beziehen. Die Ergebnisse greifen jedoch Aspekte auf, die für eine qualitätsvolle Gestaltung der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten grundsätzlich relevant und somit auch für alle pädagogisch Tätigen im Ganztag von Bedeutung sind.

Wesentlich ist mit Blick auf die Fragestellung des Textes und die Zielperspektiven der Zusammenarbeit, dass alle Erziehungsberechtigten bei Bedarf Einblick in den *ganzen Tag* ihrer Kinder erhalten und die Chance haben, sich gegebenenfalls an (Entscheidungs-)Prozessen zu beteiligen. Folglich liegt eine Herausforderung für die pädagogisch Tätigen im Ganztag darin, Informationswege und Beteiligungsformate zu etablieren, die möglichst alle Erziehungsberechtigten erreichen.

Gestaltung des Informationsflusses

Obwohl laut empirischen Befunden aus Nordrhein-Westfalen etwa 90% der Erziehungsberechtigten mit den Teilnehmungsformaten im Ganztage zufrieden sind (Altermann u.a. 2018, S. 81), zeigt sich in einer bundesweiten Befragung der Bertelsmann Stiftung, dass Erziehungsberechtigte Verbesserungsbedarfe hinsichtlich des Informationsflusses zwischen Ganztagesschule und Elternhaus sowie bei der Abstimmung zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal sehen (Bertelsmann Stiftung 2016, S. 23). Um den Informationsfluss bzw. die Zusammenarbeit zu verbessern, ist es wichtig, dass alle pädagogisch Tätigen der unterrichtsbezogenen und außerunterrichtlichen Angebote die Beteiligung der Erziehungsberechtigten unterstützen (Lokhande u.a. 2014, S. 23). Leitungskräfte von Horten erleben neben einer besseren Begleitung der Hausaufgaben den „größten Mehrwert der Kooperation mit der Schule [...] darin, dass der Blick auf das Kind umfassender war“ (Wildgruber/Kottmair 2021, S. 11). Dies zeigt die Relevanz einer gelingenden Kooperation für die Information der Eltern und für die Begleitung der Kinder.

Die pädagogisch Tätigen, die z.B. durch häufige Anwesenheit während der Bring- und Abholzeiten einen intensiven Kontakt zu den Erziehungsberechtigten haben, können in eine Übermittlerrolle zwischen den Zuständigkeitsbereichen des Personals und den Erziehungsberechtigten geraten. Diese Rollen bzw. Prozesse, aber auch versteckte Hierarchien und Machtverhältnisse zwischen Erziehungsberechtigten und dem Personal sollten angesprochen und reflektiert werden (Killus/Paseka 2020, S. 22, 121), da sie ebenfalls den Informationsfluss beeinträchtigen können.

Wahrnehmen der Vielfalt der Lebenslagen

Damit möglichst viele Erziehungsberechtigten an der Zusammenarbeit teilnehmen können, sollten pädagogisch Tätige die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der familialen Lebenslagen wahrnehmen

und in der Gestaltung der Zusammenarbeit berücksichtigen. In einer Studie an Schulen zu den „Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit ‚Schwererreichbarkeit‘ von Eltern“ resümiert die Autorin: „Der Herkunfts- und Lebenskontext von Eltern erfordert unterschiedliche Anpassungsleistungen“ (Eiden 2018, S. 338). Die Adressierung der Erziehungsberechtigten, die Aushandlung der gemeinsamen Ziele und die Formate der Zusammenarbeit sollten sich an Aspekten wie Berufstätigkeit, sozioökonomischer Lage oder Familienmodellen orientieren. Inwieweit die Lebenslagen Einfluss auf die Beteiligung nehmen, wird unterschiedlich diskutiert (Lokhande u.a. 2014, S. 17; Züchner 2008, S. 332).

Eine besondere Herausforderung liegt darin, die jeweilige Situation der einzelnen Familie wahrzunehmen, also „das jeweils einzigartige Mosaik aus Gewohnheiten, Deutungsmustern, Traditionen und Perspektiven“ (Höhme u.a. 2017, S. 13). Eine zugewandte, wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung der pädagogisch Tätigen und die Wahrnehmung der Lebenslagen der Familien ist entscheidend, da dies die Bereitschaft der Erziehungsberechtigten zur Zusammenarbeit positiv beeinflussen kann (Lokhande u.a. 2014, S. 19). Lehrkräfte nehmen Erziehungsberechtigte jedoch unterschiedlich wahr und adressieren sie entsprechend. Dadurch besteht die Gefahr eines defizitären Blicks, durch den Lehrkräfte die Zusammenarbeit (unbewusst) hierarchisch konstruieren (Killus/Paseka 2020, S. 120f.). Weitere Ergebnisse im Kontext der Schule zeigen, dass die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Erziehungsberechtigten durch die Zusammenarbeit langfristig positiver ausfallen und „zu einer positiveren Stimmung im Kollegium“ (Sacher 2022, S. 21) führen kann.

Bedürfnisse und Sichtweisen der Kinder

Wenn das Wohl der Kinder als Zielperspektive der Zusammenarbeit definiert wird, sollten auch ihre Bedürfnisse, Perspektiven und Sichtweisen berücksichtigt werden. Hierfür ist es wesentlich, sich damit

auseinanderzusetzen, wie die Kinder ihre Rolle und Position in der Zusammenarbeit empfinden. Ihr Erleben reicht laut Tanja Betz und Mitautorinnen von dem überwiegend positiven Gefühl des Informiertseins und des Einbezugs über das Bedürfnis, sich entziehen und separieren zu können, bis hin zu einem Gefühl der Ohnmacht (Betz u.a. 2019, S. 11–14). Ergebnisse einer Begleituntersuchung des bayerischen Modellprojekts „Vertrauen in Partnerschaft II“ aus dem Jahr 2008 von Werner Sacher deuten darauf hin, dass insbesondere Kinder im Grundschulalter das Interesse der Erziehungsberechtigten an ihren schulischen Aktivitäten als eher positiv wahrnehmen (Sacher 2022, S. 174). Eine positive Haltung der Kinder kann das Engagement der Erziehungsberechtigten beeinflussen, und umgekehrt kann auch die Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrkräften auf die Haltung der Kinder einwirken (Sacher 2022, S. 177).

3.3 Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten

Die beschriebenen Leitlinien der Zusammenarbeit, d.h. ein gelingender Informationsfluss, die Berücksichtigung der Lebenslagen der Erziehungsberechtigten und der Perspektiven der Kinder, werden in unterschiedlichen ganztagsbezogenen Qualitätsrahmen aufgegriffen (z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019; Holtappels u.a. 2009). Auch in den „Qualitätsmerkmalen schulischer Elternarbeit“ der Vodafone Stiftung (2013) finden sich die Leitlinien wieder, und zwar in den Merkmalen „Willkommens- und Begegnungskultur“, „Vielfältige und respektvolle Kommunikation“, „Erziehungs- und Bildungskooperation“ sowie „Partizipation der Eltern“. Im Gegensatz zu den allgemeinen bzw. umfassenden Qualitätsrahmen für den Ganzttag fokussieren sie die Praxis der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten in (Ganztags-)Schulen. Grundlage der Qualitätsmerkmale bilden die „Standards of Family-School Partnership“ der National Parent Teacher

Association. Diese wurden von einer Expertenkommission für den deutschen Schulkontext entsprechend modifiziert (Vodafone Stiftung 2013, S. 2). Die Rolle des Kindes und die interne Kooperation sind Aspekte, die in den Ausführungen der Vodafone Stiftung aufgegriffen werden. Im vorliegenden Beitrag werden sie als zusätzliche Qualitätsmerkmale ausgearbeitet: „Reflexion der Rolle des Kindes“ und „Ressourcen für die interne Kooperation“.

Die Qualitätsmerkmale werden nachfolgend in den fachlichen Diskurs eingebettet, und Aspekte, die auch für die Weiterbildung von Bedeutung sind, werden berücksichtigt. Festzuhalten ist, dass die Qualitätsmerkmale nicht als trennscharf, sondern als fließend zu betrachten sind und sich gegenseitig beeinflussen. Voraussetzung für ihre Umsetzung ist eine gemeinsame Verständigung aller Beteiligten über die Ziele und die Gestaltung der Zusammenarbeit, über die Rollen und Zuständigkeiten der Akteure und über die Werte, die der Zusammenarbeit zugrunde liegen (vgl. Fachtext zu Handlungsfeld A). Die Auseinandersetzung mit



Konzepten wie Lebensweltorientierung, Intersektionalität und Partizipation kann die Rollen- und Aufgabenfindung unterstützen und Machtverhältnisse im Beziehungsgefüge der Zusammenarbeit sichtbar machen. Hierbei spielt die Haltung der pädagogisch Tätigen eine tragende Rolle. Diese ist beispielsweise für die Reflexion der Zusammenarbeit in Bezug auf hierarchische Strukturen von Bedeutung. Hierarchien können sowohl zwischen Erziehungsberechtigten und pädagogisch Tätigen (Killus/Paseka 2020, S. 121) als auch zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen im Ganztag (Dollinger u.a. 2016, S. 287) bestehen.



Relevant ist zudem die Reflexion eigener Einstellungen gegenüber Elternschaft und Familie sowie hinsichtlich normativer Setzungen, die z.B. stereotype Erwartungen an „Mütter“ und „Väter“ in der Zusammenarbeit beinhalten (vgl. weiterführend Betz 2015, S. 46f.). Darüber hinaus kann für die Grenzen der Zusammenarbeit sensibilisiert werden. So sollten sowohl die Privatsphäre der Erziehungsberechtigten als auch die der Kinder beachtet werden.

Willkommens- und Begegnungskultur

Die Willkommens- und Begegnungskultur legt durch die Anerkennung der unterschiedlichen familialen Situationen den Grundstein dafür,

Erziehungsberechtigte zur Zusammenarbeit und Beteiligung zu motivieren, Vertrauen aufzubauen (Kultusministerkonferenz 2013, S. 2) und eine wechselseitige Offenheit anzuregen. Für die Gestaltung dieses Qualitätsmerkmals ist es nach Tanja Betz bedeutsam, sich „stärker mit den Haltungen, Orientierungen, Einstellungen und Deutungsmustern von Müttern und Vätern unterschiedlicher Herkunft auseinanderzusetzen“ (Betz 2015, S. 40).

Die Willkommens- und Begegnungskultur zielt auf die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls und „eine einladende und freundliche Atmosphäre“ (Vodafone Stiftung 2013, S. 4). Dies beinhaltet u.a. eine entsprechende Raumgestaltung und Willkommensrituale wie Begrüßungsmappen mit Informationen in unterschiedlichen Familiensprachen. Dadurch werden ein gegenseitiges Kennenlernen, ein (mehrsprachiger) Austausch sowie die Weitergabe von Informationen, z.B. Erklärungen zum Schul- bzw. Ganztagssystem oder zu Angeboten und Abläufen in der Institution, ermöglicht (Vodafone Stiftung 2013, S. 4–6). Gleichzeitig ist zu beachten, dass alle Beteiligten ihre „Wohlfühlzone“ auch einmal verlassen und gefordert werden sollten, um potenzielle Chancen für die Kinder eröffnen zu können (Betz 2015, S. 10).

Vielfältige und respektvolle Kommunikation

Vielfältige Kommunikationswege und ein proaktives Zugehen des Personals auf die Erziehungsberechtigten stärken deren Bereitschaft zur Zusammenarbeit (Lokhande 2014, S. 19). Eine gute Erreichbarkeit der Ansprechpersonen sowie die Gewissheit, dass alle Erziehungsberechtigten wichtige Informationen erhalten, fördern das Vertrauen. Zugleich stützen diese Aspekte einen regelmäßigen Austausch über die Bedarfe und Interessen der Erziehungsberechtigten und pädagogisch Tätigen sowie über die Bedürfnisse und die Entwicklung der Kinder (Vodafone Stiftung 2013, S. 8–10).

Zu geeigneten Kommunikationswegen zählen u.a. Sprechstunden, Telefonate, Rundschreiben via E-Mail oder Brief und Flyer. Niedrigschwellige

Kommunikationswege sind z.B. SMS, WhatsApp, Internetseiten, Tür-und-Angel-Gespräche und gegebenenfalls Hausbesuche (Vodafone Stiftung 2013, S. 10). Eine gemischte und datenschutzkonforme Auswahl der kommunikativen Mittel erhöht die Chance, Erziehungsberechtigte über angemessene Wege zu erreichen. Dies bedeutet auch zu hinterfragen, wie groß der individuelle Informationsbedarf der Erziehungsberechtigten ist und wie sie diese Angebote empfinden: als Druck, als Einladung oder als Last (vgl. weiterführend Betz 2015, S. 43–47).

Erziehungs- und Bildungskooperation

Erziehungsberechtigte und pädagogisch Tätige sollten sich über gemeinsame Erziehungs- und Bildungsziele im Ganzttag austauschen, Beteiligungsformate entwickeln können und hierbei das Recht der Kinder auf Beteiligung berücksichtigen (Killus/Paseka 2020, S. 17f.). Die individuellen Bildungs- und Lernprozesse der Kinder stehen dabei im Fokus. Die Erwartungen und Rollen sowohl der Erziehungsberechtigten als auch der pädagogisch Tätigen sollten zu Beginn der Zusammenarbeit definiert bzw. geklärt werden. So wird ermöglicht, dass die jeweiligen Ressourcen und Kompetenzen in den gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag gewinnbringend einfließen können. Wenn die Erziehungsberechtigten sich in dieser Kooperation als kompetent erleben und in Entscheidungen einbezogen werden, kann sich dies auch auf ihr Wohlbefinden und ihre Motivation bzw. ihr Engagement auswirken (Killus/Paseka 2020, S. 75f.) Unterschiedliche Beteiligungsformate können in diesem Zusammenhang sein: Unterrichts- und Lernzeithospitationen, die Planung von Ausflügen, die (Um-)Gestaltung der Räume (Vodafone Stiftung 2013, S. 12–14) sowie die Entwicklung und Nutzung eines Beschwerdemanagements (Andernach u.a. 2015, S. 57). Auch klassische Formate wie Elternabende oder Sprechstunden sind relevant.



Partizipation der Erziehungsberechtigten

Die Partizipation ist hier im Sinne der Mitbestimmung in Entscheidungsprozessen zu verstehen und zielt darauf, dass Erziehungsberechtigte sich an der Weiterentwicklung der Bildungseinrichtung beteiligen können (Holtappels u.a. 2009, S. 81, 83). Dies beinhaltet z.B. die Teilnahme an (Schul-)Konferenzen sowie die Mitarbeit in Elternvertretungen, Elternbeiräten und Gremien (Vodafone Stiftung 2013, S. 18f.).

Studienergebnisse zeigen, dass sich an Formaten, in denen Entscheidungen getroffen werden, eher Personen mit einem hohen Bildungsabschluss beteiligen (Killus/Paseka 2020, S. 113). Um dem zu begegnen, sollten die Erziehungsberechtigten zielgruppenorientiert über ihre Mitwirkungsrechte, die Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse sowie Abläufe informiert werden, und gegebenenfalls können die Gründe der Nichtbeteiligung erfragt werden. Das Angebot sollte im Idealfall von aktiv-mitgestaltenden bis hin zu angebotsorientiert-teilnehmenden Formaten reichen, um so die unterschiedlichen Lebenslagen der Erziehungsberechtigten zu berücksichtigen und Handlungsspielräume zu eröffnen (Andernach u.a. 2015, S. 39–41). Auf Basis dieser Möglichkeiten können die Erziehungsberechtigten entscheiden, wie intensiv sie sich in die Entscheidungsprozesse einbringen möchten.



Reflexion der Rolle des Kindes

Um die Kinder angemessen und aktiv in die Zusammenarbeit zwischen Erziehungsberechtigten und pädagogisch Tätigen einzubeziehen, ist es bedeutsam, ihre Rolle, Position und Perspektiven im gesamten Prozess wahrzunehmen und zu reflektieren. Das Wohlbefinden der Kinder sollte nicht nur als Resultat der Zusammenarbeit gesehen, sondern schon während des Prozesses der Zusammenarbeit berücksichtigt werden (Betz 2015, S. 48f.). Für die Transparenz sowie für die Aushandlung der unterschiedlichen Perspektiven, Wünsche und Interessen ist es wichtig, dass Kinder entwicklungsangemessen in die Zusammenarbeit einbezogen werden. Denkbar sind z.B. das Einrichten von Beschwerdestellen oder auch regelmäßige Sprechstunden speziell für Kinder. Dadurch kann vermieden werden, dass sie die Zusammenarbeit vorrangig als Kontrolle erleben (Andernach u.a. 2015, S. 16, 22). Erziehungsberechtigte und pädagogisch Tätige sollten in diesem Sinne z.B. darauf achten, dass nicht jedes Detail der familiären oder ganztagsbezogenen Lebenssituation preisgegeben wird. Zudem sollten die Kinder nicht nur in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler gesehen werden (Betz u.a. 2019, S. 9f.).

Ressourcen für die interne Kooperation

Dieses Qualitätsmerkmal thematisiert vor allem die Ressourcen für Absprachen der pädagogisch tätigen Personen der unterrichtsbezogenen und außerunterrichtlichen Angebote untereinander (Bertelsmann Stiftung 2016, S. 21). Damit sich ein umfassender Blick auf die Kinder entwickeln kann, sind – mithilfe der Schulleitung – personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen und Abläufe für die interne Kommunikation und den Informationsfluss festzulegen (Kielblock u.a. 2020, S. 57–59) sowie die Zuständigkeitsbereiche transparent zu machen (Holtappels u.a. 2009, S. 74). Austausch und Absprachen werden z.B. durch festgelegte gemeinsame Teamsitzungen und Gesprächszeiten (Holtappels u.a. 2009, S. 77) ermöglicht oder durch Log- bzw. Übergabebücher, die sich an einem für alle pädagogisch Tätigen leicht zugänglichen Ort befinden. Wichtig ist, dass auch hierbei die jeweiligen Rollen klar definiert sind, sich alle Beteiligten verbindlich an Absprachen halten (Kielblock u.a. 2020, S. 57) und Machtverhältnisse zwischen den pädagogisch tätigen Personen bzw. unterschiedlichen Berufsgruppen thematisiert und gegebenenfalls erörtert werden.

3.4 Fazit

Die dargestellten Qualitätsmerkmale können als Orientierung dienen, um die Zusammenarbeit zwischen den pädagogisch Tätigen im Ganztags und den Erziehungsberechtigten zum Wohl des Kindes zu gestalten. Eine qualitätsvolle Zusammenarbeit trägt dazu bei, dass die Perspektiven der Erziehungsberechtigten, pädagogisch Tätigen und Kinder berücksichtigt werden. Besonders relevant ist hierbei die Haltung aller Beteiligten. Diese wirkt sich auf die Willkommenskultur, die Kommunikation, die kooperative und partizipative Beteiligung sowie auf die Wahrnehmung der Rolle des Kindes und die internen Abstimmungen aus.

Für pädagogisch tätige Personen ist bedeutsam, dass sie ihr professionelles Handeln, ihre Rollen und

Einstellungen reflektieren. Diese Selbstreflexivität und die Reflexion bestehender (Macht-)Verhältnisse zwischen ihnen, den Erziehungsberechtigten und den Kindern sowie die eigene Kompetenzentwicklung sind von grundlegender Bedeutung für die Wahrnehmung der Individualität einzelner Familien bzw. Lebenslagen der Erziehungsberechtigten. Fort- und Weiterbildungen sowie die Möglichkeit eines internen Austausches oder die Begleitung durch Supervision unterstützen diesen Prozess der Kompetenzentwicklung (Andernach u.a. 2015, S. 20) sowie die Qualitätssicherung und -entwicklung der Zusammenarbeit.

Insgesamt soll die Zusammenarbeit nicht zu einer Last werden, sondern im besten Fall für alle Beteiligten eine Bereicherung darstellen. Um zu klären, inwieweit die Erwartungen an die Zusammenarbeit erfüllt werden und wie diese ganztagspezifisch gestaltet werden kann, sind trotz erster Ansätze weitere empirische Befunde nötig, die sich explizit auf den Ganzttag beziehen und die Wirkung der Zusammenarbeit beleuchten. Hier sind auch die Fachpolitik und Wissenschaft gefragt, gemeinsam mit der Praxis unterschiedliche Beteiligungsformate zu prüfen und weiterzuentwickeln.



Lektüretipps

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh

Höhme, Evelyne/Ansari, Mahdokht/Krause, Anke/Lindemann, Ulla/Richter, Sandra/Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin

Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU München: Informationen zur Zusammenarbeit mit Eltern. https://www.edu.lmu.de/spe/int_schulent/6_eltern/61_elternzusammenarbeit/index.html

Wagner, Yvonne (2019): So gelingt die Elternarbeit in Ganzttag und Hort. Erziehungspartnerschaft leben, Konflikte vorbeugen, Gespräche gestalten. Mülheim an der Ruhr

Reflexionsfragen

- Wie können selbstreflexive Prozesse der pädagogisch tätigen Personen hinsichtlich ihrer Haltung gegenüber Erziehungsberechtigten angestoßen werden?
- Wie können Beteiligungsmöglichkeiten und Kommunikationswege in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden erarbeitet werden?
- Berücksichtige ich als Weiterbildnerin oder Weiterbildner in der Planung und Durchführung des Angebots die Perspektive aller Beteiligten, insbesondere die der Kinder?

Literatur

- Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Dortmund
- Andernach, Nina/Boßhammer, Herbert/Schröder, Birgit (Hrsg.) (2015): Eltern aktiv – kreative Wege der Mitgestaltung in der Ganztagschule. Münster
- Bertelsmann Stiftung (2016): Wie Eltern den Ganztagschule sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh
- Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Gütersloh
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Zusammenfassung. Gütersloh
- Dollinger, Bernd/Coelen, Thomas/Buchna, Jennifer/Rother, Pia (2016): Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 36. Jg., H. 3, S. 281–296
- Eiden, Sarah (2018): Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ von Eltern. In: Die Deutsche Schule, 110. Jg., H. 4, S. 326–340
- Höhme, Evelyne/Ansari, Mahdokht/Krause, Anke/Lindemann, Ulla/Richter, Sandra/Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin
- Holtappels, Heinz Günter/Kamski, Ilse/Schnetzler, Thomas (2009): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: Kamski, Ilse/Holtappels, Heinz Günter/Schnetzler, Thomas (Hrsg.): Qualität von Ganztagschulen. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster/New York/München/Berlin, S. 61–88
- Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for Educational Research Online, 12. Jg., H. 1, S. 47–66
- Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2020): Kooperation zwischen Eltern und Schule. Weinheim/Basel
- Kultusministerkonferenz (2013): Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013. Berlin
- Kultusministerkonferenz (2022): Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Beschluss der KMK vom 23.06.2022. o.O.
- Lokhande, Mohini/Hoeft, Maik/Wendt, Heike (2014): Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann. Berlin
- Maywald, Jörg (2019): Kindeswohl in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis. Freiburg im Breisgau
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Ganztagschule Baden-Württemberg. Stuttgart
- Sacher, Werner (2022): Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! 3. Aufl. Bad Heilbrunn
- Stange, Waldemar (2013): Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden, S. 17–69
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf
- Wildgruber, Andreas/Kottmair, Agnes (2021): Qui-Ho – Qualität im Hort. Leitungsbefragung in bayerischen Tageseinrichtungen für Schulkinder. IFP-Projektbericht 37/2021. Handlungsfeld: Qualitäts- und Organisationsentwicklung. München

Züchner, Ivo (2008): Ganztagschule und Familie.
In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/
Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.):
Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der
Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung
von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim/
Basel, S. 314–332

4 Handlungsfeld D: Interne Zusammenarbeit

Die interne Zusammenarbeit im Ganzttag unter Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten (mit)gestalten

Pia Rother

Die interne Zusammenarbeit in Ganztagschulen ist für die Umsetzung, Verknüpfung und Qualität von Ganztagskonzepten entscheidend. Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse zur internen Zusammenarbeit vorliegen, welche Implikationen sich daraus für pädagogisches Handeln ergeben und was das wiederum für die Ganztagskonzepte sowie die Weiterbildung pädagogischer Akteure bedeutet, steht hier im Vordergrund. Dabei bietet die interne Zusammenarbeit die Chance, bestehende hierarchische Verhältnisse zu reflektieren und über die Vereinbarung von Zuständigkeiten alle pädagogischen Akteure zu entlasten sowie gemeinsame Ziele zu erreichen.



Kooperationen mit externen Trägern vgl. Fachtext zu Handlungsfeld E) und als Qualitätsmerkmal der Organisationsentwicklung verstanden (Kielblock u.a. 2020). Die Umsetzung wird von allen pädagogischen Akteuren – also den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal – erwartet.

In der folgenden Darstellung werden Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in externer Trägerschaft ausgeklammert, da der Fokus auf schulinterner Zusammenarbeit liegt, auch wenn z.B. offene Ganztagschulen (OGS) in Nordrhein-Westfalen an einem gemeinsamen Ort verankert sind.

Kooperationsmodelle

Aktuelle Forschungen unterscheiden Kooperationsmodelle danach, wie außerunterrichtliche Angebote strukturell in die Organisation der Ganztagschule eingebunden sind: Im *Delegationsmodell* organisieren z.B. Träger der Kinder- und Jugendhilfe autonom Angebote in der Schule. Das *Patchworkmodell* zeichnet sich durch punktuelle Kooperationsanlässe (z.B. Projektwoche) aus. Hingegen ist das *integrierte Modell* von enger Abstimmung (Graßhoff u.a. 2019) und „pädagogischen Briefings“ (Rother u.a. 2021, S. 210f.) der Externen hinsichtlich der Schulkultur geprägt. Dies mündet oft in Erwartungen an die für ein Angebot Verantwortlichen und in ein kritisches Begleiten (Graßhoff

4.1 Überblick über den aktuellen Diskurs zur internen Zusammenarbeit

Ganztagschulen mit internen außerunterrichtlichen Angeboten sind ohne die Zusammenarbeit verschiedenster pädagogischer Akteure am Ort Schule nicht denkbar. Die interne Zusammenarbeit ist daher eine zentrale Aufgabe für ein multiprofessionelles Team (Kielblock u.a. 2020) und bildet einen wesentlichen Teil der alltäglichen Praxis (z.B. Rother u.a. 2021; Speck 2020; Buchna u.a. 2016). Die Zusammenarbeit wird *in* der Schule organisiert (zu

u.a. 2019), was von den Betroffenen ambivalent empfunden werden kann. Beim Patchworkmodell ist das weitere pädagogische Personal weniger eng mit der Schule verzahnt. Dies kann für das Personal herausfordernd sein, wenn z.B. der Zugang zu Material und Räumen nur bedingt möglich ist. Beim Delegationsmodell wirken die externen Organisationsstrukturen der Träger unterstützend, da vorab konzeptionelle Vereinbarungen auf den Leitungsebenen getroffen werden. Darin liegt die Stärke dieser eher externen Kooperationsform, da zunächst Ziele vereinbart werden können, an denen sich die Umsetzung orientiert.

Rahmenbedingungen

Untersuchungen haben gezeigt, dass die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal mit der multiprofessionellen Kooperation zufrieden sind, wobei die Lehrkräfte etwas zufriedener sind (Kielblock u.a. 2020, S. 49). Allerdings findet multiprofessionelle Kooperation bislang eher selten statt (z.B. Tillmann/Rollett 2010). Lehrkräfte erleben Veränderungen geregelter Abläufe eher als Zusatzbelastung, da Schulen rechtlich, organisatorisch und konzeptionell vorbestimmt sind (Schwab 2012, S. 42). Für die interne Zusammenarbeit ist also entscheidend, wie z.B. die außerunterrichtlichen Angebote und der Unterricht verbunden werden. So ist die gleichzeitige Anwesenheit von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal hilfreich für den Austausch. Auch Rituale – wie Übergaben von Kindergruppen – können Absprachen unterstützen und den Austausch fördern.

Obwohl die Anlässe für Zusammenarbeit vielfältig sind, geht die Kooperation oft nicht über ein geringes Intensitätsniveau hinaus (Altermann u.a. 2018; Rehm 2018) und ist häufig wenig formal abgesichert. Ein *gemeinsam* ausgehandeltes Ganztagskonzept wäre hier eine Möglichkeit, Qualität anzustreben und strukturell abzusichern (Speck 2020; vgl. Fachtext zu Handlungsfeld A). Gemeinsame Kooperationszeitfenster würden ebenfalls zu einer Intensivierung der Zusammenarbeit beitragen. Im Schuljahr 2017/18 gab es in 30% der



Ganztagsgrundschulen keine reservierten Zeiten für die Kooperation von Lehrkräften untereinander oder die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen pädagogischen Akteuren (StEG-Konsortium 2019, S. 89). Eine gute multiprofessionelle Zusammenarbeit fördert jedoch die Teilhabe des weiteren pädagogischen Personals.

Schulinterne Kooperationspartner und Qualifikation

Im Rahmen der internen Zusammenarbeit in Ganztagschulen sind vor allem *pädagogische Akteure* zu nennen (Speck 2020, S. 1456f.) – also Lehrkräfte, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie auch Schulbegleiterinnen und -begleiter, Kinderpflegerinnen, Kinderpfleger, Sozialassistentinnen und -assistenten. In der folgenden Betrachtung wird die Schulsozialarbeit ausgeklammert, da sie rechtlich und inhaltlich anders verankert ist.



Außerdem ist weiteres pädagogisches Personal tätig, das (teils noch) keine pädagogisch einschlägige Ausbildung vorweisen kann oder eine andere Ausbildung hat. Insgesamt liegen zur Zusammensetzung des weiteren pädagogischen Personals nur wenige Daten vor (zu den Schwierigkeiten der Erfassung: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 94; Graßhoff u.a. 2019; Coelen/Rother 2014, S. 113). Für den Ganztags sind aber auch pädagogische Laien mit Sachexpertise bedeutsam (Graßhoff u.a. 2019). Ihre Mitwirkung wird mitunter als „Laisierung“ des Ganztags kritisiert (Idel 2021; Steiner 2013). Der verstärkte Einsatz von Laien hängt mit den Schwierigkeiten bei der (langfristigen) Gewinnung von Personal für außerunterrichtliche Angebote zusammen (StEG-Konsortium 2019, S. 4). Aufgrund des Fachkräftemangels im institutionellen Bereich für Kinder bis zehn Jahre ist auch keine Besserung zu erwarten (Rauschenbach u.a. 2021, S. 33f.). Die begrenzten Ressourcen bzw. Finanzierungsprobleme (StEG-Konsortium 2019, S. 42) dürften ebenso wenig hilfreich sein. Allerdings hat der Einsatz von pädagogischen Laien auch den Vorteil, dass eine bestimmte Sachexpertise eingebracht wird (Graßhoff u.a. 2019). Die Kompetenz kann hier im „Können in der Sache“, wie Schach oder Fußball, liegen (Graßhoff u.a. 2019).

Erste Ergebnisse von Annalena Patt und Markus Sauerwein aus einem aktuellen Forschungsprojekt deuten jedoch einen Wandel an: In einem

Pretest mit 108 Personen ist die durchschnittliche Mitarbeiterin bereits seit acht Jahren im Ganztags tätig und arbeitet etwa 21 Stunden pro Woche. Sie hat sich im Ganztags beruflich neu orientiert, ist unbefristet angestellt sowie offen für Weiterbildungen (<https://www.fliedner-fachhochschule.de/forschungsprojekte/laien-als-akteure-im-ganztags/>). Auch die Befunde von Christine Steiner zeigen, dass sich das weitere pädagogische Personal umso stärker eingebunden fühlt, je länger es im Ganztags tätig ist (Steiner 2013). Die Praxiserfahrung ist also im Ganztags besonders positiv einzuschätzen, und die Offenheit für Weiterbildungen scheint groß, weshalb diese ermöglicht werden sollten.

Kooperationsziele und strukturelle Herausforderungen

Aus der Perspektive von Lehrkräften geht es weniger als aus der Sicht des weiteren pädagogischen Personals um die Frage einer neuen Schulkultur. Lehrkräften dient die interne Zusammenarbeit vor allem der Sicherung des Ablaufs und der Entlastung (Buchna u.a. 2017; Dizinger u.a. 2011) bzw. dem Ausgleich von Defiziten, z.B. im Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern (Rother 2019; Zipperle 2015, S. 77). Dies wird deutlich, wenn die Lehrkräfte erzieherische Aufgaben an das weitere Personal delegieren (Buchna u.a. 2017; Dizinger u.a. 2011) und eher unterordnende Strukturen bedienen (Arnoldt/Züchner 2020; Spies 2019, S. 292; Buchna u.a. 2016; Breuer 2015, S. 115), die allerdings weitgehend akzeptiert werden. Jedoch wird die Hierarchie dann hinterfragt, wenn Lehrkräfte z.B. über eine Raumänderung eines Ganztagsangebots wegen eines Elternsprechtags entscheiden (Buchna u.a. 2016). Lehrkräfte übernehmen also zugleich die Kontrolle und die Delegation von Aufgaben (Haude u.a. 2017, S. 78); beides wäre im Sinne einer Kooperationskultur zu erweitern. Auf gleiche Verantwortung für Zuständigkeiten und Aufgaben abzu zielen, wäre hier eine Option. Anne Breuer nennt das *Approbation* statt *Subordination* oder *Integration* (Breuer 2015).

Zufriedenheit mit der internen Zusammenarbeit

Interne Zusammenarbeit wird unter strukturellen Herausforderungen, wie fehlenden Kooperationszeiten, umgesetzt (Speck 2020). Der hohe Anteil an offenen, additiven Ganztagsgrundschulen, bei denen der Unterricht und die Ganztagsangebote nacheinander stattfinden, erschwert den Aufbau verlässlicher Kooperationsbeziehungen, da es an gemeinsamen Zeitfenstern mangelt (Rehm 2018, S. 305).

Die interne Zusammenarbeit ist von Grenzverschiebungen zwischen Unterricht und Freizeit (Idel/Schütz 2018, S. 142f.) sowie Professionsunterschieden (Coelen 2020, S. 1291) geprägt. Eine Aushandlung von Deutungen pädagogischen Handelns oder einer neuen Kooperationskultur scheinen hier entscheidend zu sein, denn Lehrkräfte (Kielblock u.a. 2020, S. 49) und pädagogische Laien bewerten die multiprofessionelle Kooperation trotzdem positiv (<https://www.fliedner-fachhochschule.de/forschungsprojekte/laien-als-akteure-im-ganztag/>).

Aktuelle Ergebnisse zu pädagogischen Laien zeigen, dass 40% von ihnen sich wöchentlich mit den Ganztagsverantwortlichen treffen (ebd.). Eine Einarbeitungsphase (29%), eine Informationsveranstaltung (30%) und schriftliche Informationen (41%) zu Tätigkeitsbeginn sind aber meist eher unüblich. Jedoch erhalten 56% eine feste Ansprechperson. Diese Punkte zu etablieren, wäre für eine Kooperationskultur förderlich.

4.2 Pädagogisches Handeln und interne Zusammenarbeit

Die Chance, die schulpädagogische Perspektive auf Ganztagschule zu erweitern, wird in sozialpädagogischen Arbeitsprinzipien (Sauerwein/Thieme 2020) sowie der Einbindung von sozialpädagogischen Fachkräften in Ganztagschulen gesehen, z.B. um Ziele wie mehr Teilhabe zu erreichen (Sauerwein/Rother 2022).



Unterscheidung in sozial- und schulpädagogisches Handeln

Eine einseitige Ausrichtung von Ganztagschule am Unterricht wird bereits seit Längerem kritisiert (Andresen 2016). Der Qualitätsdiskurs kreist aber häufig um strukturelle Herausforderungen statt um Fragen des pädagogischen Handelns. Er thematisiert, wie sich die Grenzen von Unterricht und Ganztagsangeboten verwischen. So sind einige Ganztagsangebote wie die Hausaufgabenbetreuung explizit unterrichtsbezogen, oder bei drohendem Unterrichtsausfall wird auf außerunterrichtliches Personal zurückgegriffen (Buchna u.a. 2016). Aus einer professionstheoretischen Perspektive ließen sich hier sozial- und schulpädagogisches Handeln unterscheiden. Neuere Ansätze arbeiten jedoch die Chance heraus, dass etwas neues Gemeinsames entstehen kann (Graßhoff u.a. 2019; organisations-theoretisch: Rother 2019; zu Qualität: Sauerwein 2017, 2019).

Der schulpädagogische Fokus liegt z.B. auf Schlüsselqualifikationen und der Berechtigung für bestimmte Schullaufbahnen (Qualifikations- und Selektionsfunktion von Schule; Fend 2009). Aus einer sozialpädagogischen Perspektive geht es eher um Selbstbildung oder darum, partizipativ und offen auszuhandeln, was angeboten werden könnte. Um diese Sichtweise stärker zu berücksichtigen, werden zunehmend auch sozialpädagogische Strukturmerkmale in den Angeboten hervorgeho-

ben, z.B. Freiwilligkeit, Alltagsorientierung und Anerkennung (Graßhoff u.a. 2019; Sauerwein 2019). Kurz gesagt wird ein *erweiterter Bildungsbegriff* bzw. eine *subjektorientierte Ganztagsbildung* angestrebt (Sauerwein 2021; Coelen 2002).

Eine Frage der Zuständigkeit

Einige Forschende gehen davon aus, dass Zuständigkeiten im Ganztag nicht differenziert werden (Zuständigkeitsdiffusität), Professionsgrenzen aufweichen und Kompetenzen bei schulpädagogischen Akteuren zunehmen (Silkenbeumer u.a. 2018; Kunze 2016). Andere machen dagegen eine Zuständigkeitsdifferenzierung und Differenz in der Zusammenarbeit aus (z.B. Breuer u.a. 2019). Für Lehrkräfte führt es zu einer Zuspitzung von Ungewissheiten im professionellen Handeln und zu dem Gefühl, dass scheinbar bestehende Ordnungen infrage gestellt werden (Idel/Schütz 2018), wenn z.B. Bereiche der anderen Akteure berührt werden. Diese gegensätzlichen Positionen zwischen Diffusität und Differenz stehen jedoch nicht unbedingt im Widerspruch zueinander. So ist es denkbar, dass punktuell Aufgaben und Teilzuständigkeiten ausgehandelt und zugewiesen werden, was dann als unproblematisch wahrgenommen bzw. nicht hinterfragt wird (Buchna u.a. 2016). Dabei muss jedoch eher von einem Nebeneinander statt Mitei-

einander gesprochen werden (Reinert 2020, S. 234). Der Ganztagskoordination kommt deshalb als Steuerungsinstanz in Ganztagschulen eine wichtige strukturelle Bedeutung zu (Reinert 2020). Sie wird genutzt, um die Zuständigkeitsbereiche und das Funktionieren der Abläufe aufrechtzuerhalten (Reinert 2020, S. 242f.; Buchna u.a. 2017).

4.3 Fazit und Ausblick

Was bedeuten die Erkenntnisse für die Entwicklung des Ganztags?

Zu reflektieren ist, dass Schule mit vielen Regelungen einhergeht und interne außerunterrichtliche Kooperationspartnerinnen und -partner andere Regeln und Schwerpunkte mitbringen. Die Rahmenbedingungen der Organisation Schule prägen die interne Zusammenarbeit, und die schulische „Logik“ strahlt auch ab auf die Zusammenarbeit mit dem weiteren pädagogischen Personal, z.B. den Ganztagskoordinatoren (Dominanz des Schulischen).

Durch die Zusammenarbeit können dennoch neue Konzeptionen im Sinne einer Ganztagsbildung entstehen, sodass der außerschulische Bereich nicht lediglich als additiver Zusatz am Nachmittag ergänzt wird. Ganztagschulkonzepte sind folglich an mehr als nur unterrichtsgeleiteten Prinzipien auszurichten.

Die interne Zusammenarbeit in Schulen erfolgt oft nach pragmatischen Gesichtspunkten, d.h., das Funktionieren der Zusammenarbeit steht im Vordergrund, wodurch konzeptionelle Themen oder Ziele (z.B. die Verknüpfung von Ganztagsangeboten und Unterricht) etwas an Bedeutung verlieren.

Im Hinblick auf die Zuständigkeiten konnte gezeigt werden, dass das Aushandeln nicht zwangsläufig erfolgt, sondern in der Praxis auch ein Nebeneinander der Akteure und ihrer Zuständigkeitsbereiche funktioniert.

Wichtig scheinen insbesondere ausreichend Gelegenheiten für den Austausch miteinander zu sein. Die dafür nötigen Strukturen müssen von den Leitungsebenen vorbereitet und konkret im



Team umgesetzt werden. Das bedeutet, dass gemeinsame Raum- und Zeitstrukturen organisiert und reserviert werden müssen, z.B. durch eine Übergangsphase zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten.

Was bedeuten die Erkenntnisse für pädagogische Akteure und für die Weiterbildung?

Im Rahmen des Ganztags arbeiten in Schulen Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal in multiprofessionellen Teams zusammen. Dies geht mit einer Erweiterung des Kollegiums und zugleich einer sogenannten pädagogischen Laisierung einher, da auch nicht einschlägig qualifizierte Personen eingesetzt werden. Diese bringen jedoch spezifisches Wissen und Können in der Sache sowie eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung mit.

Der Umgang zwischen allen pädagogischen Akteuren – also den Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal – ist durch ein eher hierarchisches Kooperationsverhältnis geprägt, in dem die Lehrkräfte übergeordnet agieren. Sie übernehmen auch Kontroll- und Steuerungsfunktionen. Für diese Konstellation spricht, dass klare Zuständigkeiten von den pädagogischen Akteuren offenbar mit Zufriedenheit verbunden werden. Jedoch ist für dieses spezifische Verhältnis zu sensibilisieren, sodass Steuerungsfunktionen reflektiert ausgestaltet werden können.

Interessant ist, dass die Zugehörigkeit zur Organisation Schule bedeutender sein kann als z.B. ein sozialpädagogischer Professionshintergrund. So konnte in einer Studie (Rother 2019) gezeigt werden, dass die Ganztagskordinatorin trotz ihrer Qualifikation als Sozialpädagogin eher schulpädagogischen Zielen folgte. Die Professionsrollen dahingehend zu reflektieren, welche fachlichen Selbstverständnisse vorliegen, erscheint entsprechend sinnvoll. Dies führt zu dem anderen Aspekt, dass vor allem pragmatische, wenig zeitintensive Kooperationen möglich sind und eher weniger eine bestimmte Qualität pädagogischer Arbeit oder eine Kooperationskultur angestrebt wird.

Mit Blick auf die außerunterrichtliche Personalsituation ist festzuhalten, dass z.B. ein längerer

Onboarding-Prozess für das weitere pädagogische Personal eingeplant werden sollte, um die Mitarbeitenden einzuarbeiten, längerfristig halten zu können und die Qualität sicherzustellen.

Das pädagogische Differenzdilemma sollte zudem explizit im Hinblick auf schul- und sozialpädagogische Kompetenzen mitreflektiert bzw. als Chance genutzt werden. Als Schnittstelle zwischen den häufig additiv verbundenen Bereichen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten kann die Ganztagskoordination gestärkt werden, z.B. auch hinsichtlich sozialpädagogischer Prinzipien wie Freiwilligkeit und Alltagsorientierung. Für Lehrkräfte kann die interne Zusammenarbeit zudem eine Entlastung darstellen, indem bestimmte Kontroll- und Zuständigkeitskoordinationen über die Ganztagskoordination schulintern vermittelt werden. Die interne Zusammenarbeit birgt demnach beispielsweise über eine stärkere inhaltliche Ausrichtung der pädagogischen Ziele an den Kindern (statt an der Organisation selbst) die Chance, zwei nach wie vor eher getrennte Bereiche konzeptionell im Sinne einer Ganztagsbildung zu verbinden.

Lektüretipps

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Qualitätsdialog zum Ganzttag. Handreichungen zu kooperativen Ganztagszielen. https://www.ganztagsschulen.org/de/qualitaetsdialog/qualitaetsdialog_node.html

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: Materialien und Informationen zur Kooperation im Ganzttag. <https://www.ganztaegig-lernen.de/kooperation>

Fischer, Natalie (2016): Die Verbindungslücke: Woran die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und dem sonstigen pädagogischen Personal scheitert – und warum ein Umdenken aller Beteiligten erforderlich ist. In: DJI Impulse, H. 2, S. 7–9

Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for Educational Research Online, 12. Jg., H. 1, S. 47–66

StEG-Kooperation (2020): Eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Das Konzept. Gießen

Reflexionsfragen

- Welche Erwartungen und Ziele haben alle im Ganztag tätigen pädagogischen Akteure jeweils an ihr pädagogisches Handeln und die Zusammenarbeit miteinander?
- Auf welchen Ebenen kann eine interne Zusammenarbeit realisiert werden und auf welchen ausdrücklich nicht?
- Wie könnte eine Kooperation auf den verschiedenen Ebenen gestaltet bzw. verbessert werden? Betrachten Sie dabei die folgenden Ebenen: a) Organisationsebene (z.B. zwischen Leitungspersonen und staatlichem Schulamt); b) Planungs- bzw. konzeptionelle Ebene (z.B. bei der Ausgestaltung des Ganztagskonzepts und der Vereinbarung von Ganztagszielen); c) Praxisebene (z.B. Abstimmung über Raumnutzung, Tür-und-Angel-Gespräche); d) Evaluationsebene (z.B. über Rückmeldungen, Anhörungen, Austausch über Herausforderungen und Lösung von Problemen)
- Wie und wo werden Absprachen im Alltag der Ganztagschule getroffen und Entscheidungen gefällt (z.B. im Hinblick auf eigene/gemeinsame Zuständigkeitsbereiche, Möglichkeiten zum Austausch)?

Literatur

- Altermann, André/Lange, Mirja/Menke, Simone/Rosendahl, Johannes/Steinhauer, Ramona/Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Münster
- Andresen, Sabine (2016): Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 6, S. 830–833
- Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2020): Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1085–1098
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Breuer, Anne (2015): Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten. Wiesbaden
- Breuer, Anne/Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2019): Professionsentwicklung im Ganztag. In: Berdelmann, Kathrin/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin/Scholz, Joachim (Hrsg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Wiesbaden, S. 307–323
- Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Rother, Pia (2016): Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 36. Jg., H. 3, S. 281–297
- Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Rother, Pia (2017): Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 4, S. 416–436
- Coelen, Thomas (2002): „Ganztagsbildung“ – Aus- und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schulen und Jugendeinrichtungen. In: Neue Praxis, H. 1, S. 53–66

- Coelen, Thomas (2020): Kommunale Jugendbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1287–1297
- Coelen, Thomas/Rother, Pia (2014): Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In: Coelen, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Die Ganztagschule. Eine Einführung. Weinheim/Basel, S. 111–126
- Dizinger, Vanessa/Fussangel, Kathrin/Böhm-Kasper, Oliver (2011): Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, S. 43–61
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden
- Graßhoff, Gunther/Haude, Christin/Bebek, Carolin/Schütz, Anna/Idel, Till-Sebastian (2019): Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. In: Neue Praxis, 49. Jg., H. 2, S. 181–197
- Haude, Christin/Volk, Sabrina/Fabel-Lamla, Melanie (2017): Schulsozialarbeit inklusive. Göttingen
- Idel, Till-Sebastian (2021): Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganztags. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim/Basel, S. 184–200
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 141–162
- Kielblock, Stephan/Reinert, Martin/Gaiser, Johanna M. (2020): Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. In: Journal for Educational Research Online, 12. Jg., H. 1, S. 47–66
- Kunze, Katharina (2016): Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? In: Idel, Till-Sebastian/Dietrich, Fabian/Kunze, Katharina/Rabenstein, Kerstin/Schütz, Anna (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Bad Heilbrunn, S. 261–277
- Rauschenbach, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Olsenka, Ninja (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter. Dortmund
- Rehm, Isolde (2018): Von der Halbtags- zur Ganztagschule. Wiesbaden
- Reinert, Martin (2020): Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 10. Jg., H. 2, S. 231–246
- Rother, Pia (2019): Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. Weinheim/Basel
- Rother, Pia/Bebek, Carolin/Haude, Christin/Idel, Till-Sebastian/Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (2021): Ganztags-Settings als Arenen „multiprofessioneller“ Diskurse und Praktiken. In: Kunze, Katharina/Petersen, Dorthe/Bellenberg, Gabriele/Fabel-Lamla, Melanie/Hinzke, Jan-Hendrik/Moldenhauer, Anna/Peukert, Lena/Reintjes, Christian/Poel, Kathrin te (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Bad Heilbrunn, S. 209–226
- Sauerwein, Markus (2017): Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule. Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik. Weinheim/Basel
- Sauerwein, Markus (2019): Qualität in Unterricht und von Angeboten an Ganztagschulen. In: Sozialmagazin, 44. Jg., H. 1–2, S. 67–73
- Sauerwein, Markus (2021): Vom Außerschulischen zum Schulischen. Überlegungen zu einer subjektorientierten Ganztagsbildung. In: Neue Praxis, 51. Jg., H. 2, S. 89–105
- Sauerwein, Markus/Rother, Pia (2022): Teilhabe und Anerkennung statt Chancengerechtigkeit – eine sozialpädagogische Perspektive auf Ganztags-

- schule. In: Jörgens, Moritz/Sander, Julia/Werner, Sybille (Hrsg.): Leseförderung in der Ganztags-schule. Weinheim/Basel, S. 54–71
- Sauerwein, Markus/Thieme, Nina (2020): Zur Durchmischung schul- und sozialpädagogischer Zuständigkeiten in Ganztags-schulen. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, S. 261–271
- Schwab, Jürgen E. (2012): Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule – Bedarfe, Herausforderungen und konzeptionelle Entwicklung. In: Markowitz, Reinhard/Schwab, Jürgen E. (Hrsg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Bad Heilbrunn, S. 28–56
- Silkenbeumer, Mirja/Kunze, Katharina/Bartmann, Sylke (2018): Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim/Basel, S. 130–157
- Speck, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1453–1465
- Spies, Anke (2019): Pädagogisches Handeln im Netzwerk zwischen Ganztagsgrundschule und Jugendhilfe. In: Weber, Susanne Maria/Truschkat, Inga/Schröder, Christian/Peters, Luisa/Herz, Andreas (Hrsg.): Organisation und Netzwerke. Wiesbaden, S. 289–297
- StEG-Konsortium (2019): Ganztags-schule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt am Main/Dortmund/Gießen/München
- Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztags-schulen. In: Bildungsforschung, 10. Jg., H. 1, S. 64–90
- Tillmann, Katja/Rollett, Wolfram (2010): Die Bedeutung personeller Ressourcen für innerschulische Kooperation an Ganztags-schulen in Deutschland. In: Schwarz, Bernd/Nenniger, Peter/Jäger, Reinhold S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung – nachhaltige Bildung. Landau, S. 114–120
- Zipperle, Mirjana (2015): Jugendhilfeentwicklung und Ganztags-schule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen. Weinheim/Basel

5 Handlungsfeld E: Externe Kooperation

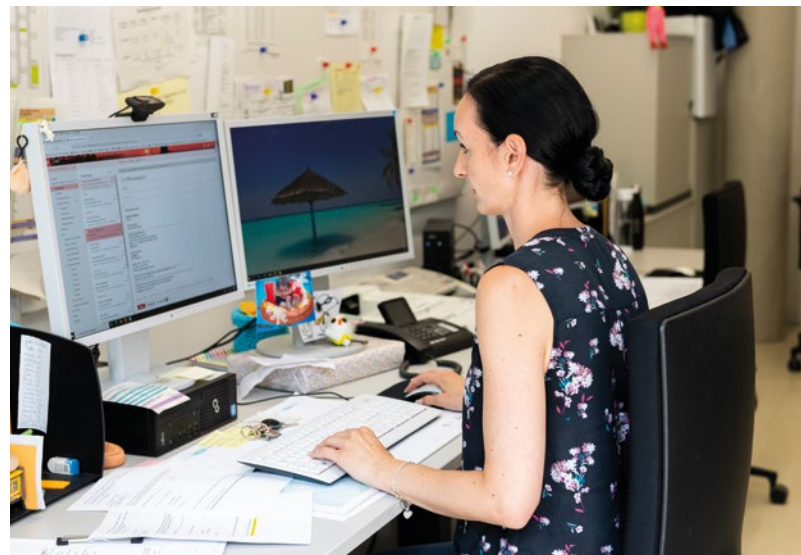
Die Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren auf Grundlage des Leitbildes initiieren und (mit)gestalten

Karsten Speck, Astrid Marie Hahn, Nantke Schmidt, Sarah Kathrin Steingraber, Anja Schäfer, Lara Stauvermann

Die Kooperation und Vernetzung von Grundschulen mit externen Akteuren haben im Rahmen des bundesweiten Ganztagsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (ab 2003) und des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung (ab 2026) an Bedeutung gewonnen. Im vorliegenden Beitrag wird auf zentrale Begrifflichkeiten, fachliche Begründungen, Barrieren und Gelingensbedingungen der externen Kooperation und Vernetzung bei der Planung und Umsetzung ganztägiger Angebote eingegangen. Abschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und Empfehlungen formuliert.

5.1 Einleitung

Der Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern kommt beim Um- und Ausbau sowie bei der Durchführung von ganztägigen Angeboten für Grundschulkindern in allen Bundesländern eine hohe Bedeutung zu. Zum einen sind Schulen zur personellen Absicherung entsprechender Angebote ganz pragmatisch aufgrund mangelnder Ressourcen auf solche Kooperationen angewiesen (*Lösung von Handlungsproblemen*). Zum anderen versprechen externe Akteure eine Bereicherung der methodischen Zugänge, fachlichen Sichtweisen, Kenntnisse, Kompetenzen und Angebotsstruktur (*Andersartigkeit der Kooperationspartner*). Zudem bringen sie nicht selten noch zusätzliche Ressourcen und Angebote in die Schule mit ein (*Zusatzressourcen und -angebote*). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hebt daher in ihrem Bericht über Ganztagsschulen in Deutschland aus dem Jahr 2015 ausdrücklich die Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern hervor: *„Die Zusammenarbeit von Ganztagsschulen mit öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sowie weiteren außerschulischen Partnern unterstützt den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen. (...) Ganztagsschulen nutzen die Kompetenzen von Fachleuten aus dem außerschulischen Bereich, um ihr Angebot qualitativ und hinsichtlich der Attraktivität zu bereichern. (...) Bildungs-, Erfahrungs- und*



Lebensräume von Kindern und Jugendlichen werden so an deren Bedürfnissen ausgerichtet (Lebensweltbezug), Aspekte der schulbezogenen Jugendarbeit und der Schulsozialarbeit können mit einfließen“ (KMK 2015, S. 9).

5.2 Begriffsklärung

In diesem Abschnitt werden einige zentrale Begriffe erläutert. Dabei werden die Merkmale der multiprofessionellen Kooperationsform sowie die Unterschiede zwischen internen und externen Kooperationspartnern beschrieben.

Kooperation und Vernetzung

Zum Begriff der Kooperation liegt keine konsensfähige Definition vor. Oftmals wird eine Kooperation im pädagogischen Bereich mit sehr hohen Erwartungen und idealisierten Voraussetzungen verknüpft (z.B. identische Ziele, Gleichberechtigung, Begegnung auf Augenhöhe).

Bei einer eher analytischen Betrachtung lässt sich *Kooperation* vereinfacht als gezielte, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei sozialen Gebilden (Personen, Gruppen oder Institutionen) über einen längeren Zeitraum verstehen, wobei Ziele und gemeinsame Handlungsvollzüge miteinander abgestimmt und umgesetzt werden (u.a. Spieß 2021, o.S.; Spieß 2004, S. 199; van Santen/Seckinger 2003, S. 29; Schweitzer 1998, S. 26). Die erfolgreiche Abstimmung und gemeinsame Umsetzung der Handlungsvollzüge erfordern bestimmte Rahmenbedingungen. Hierzu gehören beispielsweise Koordination, Kommunikation, fachliche Autonomie, gegenseitiges Vertrauen, faire Bedingungen der Zusammenarbeit sowie eine Akzeptanz öffentlich anerkannter Regeln und Verfahren. Letztlich muss eine Kooperation einen persönlichen oder institutionellen Nutzen versprechen, wenn sie längerfristig umgesetzt werden soll. Sie kann zwischen einzelnen Akteuren oder Institutionen sowie eher informell erfolgen oder vertraglich abgesichert sein.

Der Begriff der *Vernetzung* zielt im Gegensatz zur Kooperation auf den Aufbau eines umfassenden engmaschigen regionalen Netzwerks ab. So definiert Herbert Schubert eine Vernetzung folgendermaßen: „*Mit dem Begriff der Vernetzung wird die Verbindung der Knoten eines Netzwerkes über Beziehungen umschrieben. Im Blickpunkt stehen die Verbundenheit zwischen Akteuren und der Prozess der Beziehungspflege. Eine Rolle spielen dabei Interaktionsmerkmale wie der Inhalt, die Intensität, die Häufigkeit, die Gegenseitigkeit sowie die Dauer von Beziehungen und Strukturmerkmale des Netzwerks wie die Erreichbarkeit der Akteure untereinander, die Beziehungsdichte sowie die (sozial-)strukturelle oder räumliche Reichweite*“ (Schubert 2008, S. 35).

Multiprofessionelle Kooperation

In sehr vielen (fach-)politischen Aussagen, Stellungnahmen und Publikationen wird der Begriff der *multiprofessionellen Kooperation* verwendet, ohne jedoch genauer zu definieren, was darunter verstanden werden soll und welche Mindestanforderungen an diese zu stellen sind. Nachfolgend wird als multiprofessionelle Kooperation eine spezifische Form der Kooperation bezeichnet, bei der ganztägige Angebote durch Akteure verschiedener Professionen (Berufsgruppen) arbeitsteilig und abgestimmt erbracht werden, indem unterschiedliche Kenntnisse und Kompetenzen bei der Konzipierung, Absicherung und Durchführung der Angebote eingebunden werden, um fachliche Anforderungen und Herausforderungen leichter zu bewältigen. In diesem Sinne formuliert Petra Bauer wie folgt: „*Unter Multiprofessionalität (oder Interprofessionalität) lässt sich die gezielte Zusammenführung von Personen aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Professionen fassen. Diese bringen eine jeweils spezifische Expertise, Wissensbestände und Kompetenzen in die Bearbeitung von Problemstellungen der alltäglichen Lebenspraxis ein, für die Menschen professionelle Hilfe und Unterstützung in Anspruch nehmen. Durch die gezielte Zusammenarbeit von professionell Tätigen sollen diese Problemstellungen umfassender und wirkungsvoller bearbeitet werden*“ (Bauer 2018, S. 731).

Das Ziel einer multiprofessionellen Kooperation besteht vor allem darin, „durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz“ zu erreichen (van Santen/Seckinger 2003, S. 29).

Im Rahmen ganztägiger Konzepte lässt sich eine multiprofessionelle Kooperation anhand zentraler Merkmale von einer allgemeinen Kooperation unterscheiden (Speck 2020, S. 1455). Zu diesen Merkmalen gehören: „*a) eine Herausforderung im beruflichen Alltag, deren Problemlösung durch die Nutzung der Kompetenzen von unterschiedlichen Berufsgruppen effektiver und effizienter erscheint, b) ein gezieltes und längerfristiges (...) Zusammenwirken von mehr als zwei unterschiedlichen*

Berufsgruppen an einem Ort, c) [ein] relativ hohe[r] Spezialisierungsgrad der beteiligten Berufsgruppen, d) eine detaillierte Abstimmung und verbindliche Regelung der beruflichen Zuständigkeiten und Handlungsabläufe zwischen den Berufsgruppen sowie e) [ein] kontinuierliche[r] und zeitlich umfassende[r] fachliche[r] Austausch zwischen den Berufsgruppen vor Ort“ (Speck 2020, S. 1455).

Die bloße Anwesenheit von mehreren Berufsgruppen an einem Ort ist demnach nicht gleichzusetzen mit einer multiprofessionellen Kooperation. Diese bedarf vielmehr einer Abstimmung, verbindlicher Regeln und eines fachlichen Austauschs.



Interne und externe Kooperationspartner

Bezogen auf Ganztagsangebote lassen sich bei einer Kooperation stark vereinfacht ausgedrückt interne und externe Kooperationspartnerinnen und -partner voneinander unterscheiden. Zu den *internen Partnern* werden nachfolgend z.B. die Lehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Schulassistentinnen

und -assistenten, Erzieherinnen und Erzieher sowie pädagogische Mitarbeitende gezählt, die überwiegend innerhalb der Schule tätig sind.

Als *externe Kooperationspartnerinnen und -partner* werden hingegen diejenigen Fachkräfte und Institutionen bezeichnet, die überwiegend außerhalb der Schule tätig sind und allenfalls für zeitlich befristete Projekte und ganztägige Angebote in die Schule kommen bzw. mit der Institution Schule kooperieren. Zu den außerschulischen Akteuren, die direkt bei der pädagogischen Gestaltung von ganztägigen Angeboten mitwirken, gehören beispielsweise Fachkräfte aus a) Einrichtungen und Diensten der Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Horten, Jugendarbeit, Kindertageseinrichtungen), b) Bildungswerken und anderen Bildungsinstitutionen (z.B. Musikschulen, Universitäten), c) Beratungsstellen (z.B. Berufsberatung, Suchtberatung), d) Einrichtungen des Gemeinwesens (z.B. Büchereien, Seniorenheimen), e) Betrieben sowie f) Honorarkräfte und Ehrenamtliche (z.B. aus Sportvereinen, Musikvereinen, Kinder- und Jugendverbänden), g) Künstlerinnen, Künstler, Kulturschaffende und h) im Ganztage engagierte Eltern (in Anlehnung an Speck 2020, S. 1456f.).

Die Aufzählung macht deutlich, wie groß die Zahl, aber auch die Heterogenität der externen Partner hinsichtlich der institutionellen Anbindung, beruflichen Qualifikationen, pädagogischen Vorerfahrungen, Stellenkonstrukte und Stellenanteile ist. Hinzu kommen Praktikantinnen, Praktikanten, Auszubildende, Referendarinnen und Referendare aus unterschiedlichen Fachrichtungen sowie externe Kooperationspartnerinnen und -partner, die nicht in die direkte, pädagogische Gestaltung des Ganztags eingebunden sind, wie z.B. Fachkräfte aus dem medizinischen, therapeutischen und psychiatrischen Bereich sowie die Polizei.



5.3 Begründung der multiprofessionellen Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren

Für die multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren bei ganztägigen Angeboten werden in der Fachdiskussion und -politik unterschiedlichste Begründungen angeführt. Unterscheiden lassen sich dabei stark vereinfacht zum einen pragmatische und zum anderen fachliche Begründungsmuster (Speck 2020, S. 1455).

Pragmatische Begründungsmuster

Bei den pragmatischen Begründungsmustern werden die multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung mit unmittelbaren Bedarfslagen, rechtlichen Notwendigkeiten oder ökonomischen Effekten fundiert (Speck 2020, S. 1455). Auf Dauer tragfähige, pädagogische Argumentationen sind hier allerdings weniger anzutreffen. Zu den pragmatischen Begründungen zählen im Bereich der Ganztagsangebote beispielsweise:

1. rechtliche Verpflichtungen zur Kooperation und Vernetzung in den Schulgesetzen und Ausführungsgesetzen zum SGB VIII
2. die personelle Absicherung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung von Kindern im Grundschulalter ab dem Jahr 2026
3. Zugangsprobleme der Kinder- und Jugendhilfe zu einer großen Zahl an Kindern und Jugendlichen
4. das notwendige Übergangmanagement zwischen Grundschule und Hort, Kindertageseinrichtung und Grundschule oder Grundschule und weiterführender Schule
5. die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und damit höhere Einnahmen von Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen (vgl. hierzu z.B. Giffey 2020, S. 19f.)

Fachliche Begründungsmuster

Bei den fachlichen Begründungsmustern wird bildungs- und erziehungswissenschaftlich argumentiert. Hierzu zählen unter anderem adressaten-, professions-, organisations- und disziplinbezogene Begründungen. Den beteiligten Kooperationspartnerinnen und -partnern wird dabei eine starke pädagogische Funktion zugeschrieben (Speck 2020, S. 1456; vgl. dazu auch z.B. Maykus u.a. 2021, S. 9; Giffey 2020, S. 19–21; Merten u.a. 2019, S. 13; Bauer 2011, S. 341f.; Burow u.a. 2008, S. 608; Maykus 2008, S. 505). Solche fachlichen Begründungen sind beispielsweise:

1. die gemeinsame Beschulung, Betreuung und Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an einem Ort (*Inklusion*)
2. die Umsetzung eines Gesamtsystems von Bildung, Erziehung und Betreuung im Interesse gelingender Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen (*Ganztagsbildung*)
3. die Verbesserung der Kompetenzförderung und Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen sowie die Etablierung einer gemeinsamen Betreuungs-, Lehr- und Lernkultur (*erweitertes gemeinsames Bildungsverständnis*)
4. die Erweiterung der Belastbarkeit, Handlungsfähigkeit und Leistungserbringung von Professionen und Organisationen durch die Aufhebung der Zersplitterung (*Personal- und Organisationsentwicklung*)
5. die Förderung von Chancengerechtigkeit und Gleichstellung sowie die Bereitstellung von wirksamen Unterstützungsangeboten für Kinder und Jugendliche

5.4 Fachlicher und empirischer Diskurs zu Barrieren und Gelingensbedingungen

Nachfolgend wird auf Barrieren sowie förderliche Faktoren für eine multiprofessionelle Kooperation

und Vernetzung mit externen Akteuren bei Ganztagsangeboten für Grundschulkindereingegangen.

Barrieren für die externe Kooperation und Vernetzung

In der Praxis lassen sich unterschiedliche Barrieren identifizieren (Schäfer 2021; Merten u.a. 2019; Bauer 2018; Olk/Speck 2004, 2001). Hierzu gehören unter anderem:

- *Ausbildungsbezogene Barrieren:* Die Ausbildung der unterschiedlichen Professionen (z.B. von Erzieherinnen und Erziehern, Heilerziehungspflegerinnen und -pflegern, Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und -pädagogen) erfolgt in Deutschland im Regelfall strikt getrennt. Dies bedeutet, dass Berührungspunkte zwischen künftigen Kooperationspartnerinnen und -partnern in der Ausbildung eher die Ausnahme sind und die Betreffenden sich wenig Kenntnisse über die anderen Systeme aneignen können. Auf diese Weise werden oftmals erst im Berufsleben Systemkenntnisse erworben, Aushandlungsprozesse über Zuständigkeiten, Grenzen, Verfahren und Kooperationsmöglichkeiten vorgenommen und die Sinnhaftigkeit von Kooperation erlebt. Zudem kommt das Thema Ganztagschule bzw. ganztägige Angebote in vielen Ausbildungs- und Studiengängen bislang kaum vor.
- *Professionsbezogene Barrieren:* In der Praxis treffen Akteure aus unterschiedlichen Professionen (Berufskulturen) und Institutionen aufeinander. Sie erbringen ihre Arbeitsvollzüge zum einen auf der Basis divergierender Ausbildungen, Menschenbilder, Begrifflichkeiten/Sprachen, Theoriemodelle, Handlungsprinzipien, -ansätze und -methoden sowie Kooperationsverständnisse. Zum anderen kommen ein unterschiedliches Berufsprestige, professionsspezifische Hierarchien und Bezahlungen sowie organisationale und gesellschaftliche Anerkennung zum Tragen.
- *Kommunikationsbezogene Barrieren:* Für die Kooperation zwischen den Professionen (Berufsgruppen) und Institutionen werden Zeitbudgets und verbindliche Settings und Strukturen



benötigt (z.B. gemeinsame Fallkonferenzen, Fortbildungen, Planungen), die in den Logiken, Aufgabenbeschreibungen sowie Anerkennungs- bzw. Finanzierungsformen der verschiedenen Systeme zumeist nicht oder nicht hinreichend vorgesehen sind. Kooperation ist bislang oftmals eher eine persönliche Zusatzaufgabe, denn ein strukturell abgesichertes Regelangebot.

- *Rechtliche Barrieren:* Bei der Kooperation treffen Professionen und Institutionen mit je unterschiedlichen rechtlichen Regelungen zusammen. Die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe agieren beispielsweise auf der Basis des bundesweiten SGB VIII mit kommunaler Ausgestaltung und die Lehrkräfte in den Schulen auf der Basis der landesweiten Schulgesetze. Die unterschiedlichen Regelungen implizieren u.a. unterschiedliche Aufträge (z.B. Bildung und Erziehung vs. Förderung, Beratung und Unterstützung) und Handlungsprinzipien (z.B. Freiwilligkeit vs. Pflicht/Zwang).
- *Datenschutzbezogene Barrieren:* Eine Kooperation und Vernetzung basiert darauf, dass nicht selten fallbezogene Informationen und Daten (z.B. über individuelle Problemlagen eines Kindes) zwischen unterschiedlichen Professionen und Institutionen (z.B. Schule und Jugendamt oder Schule und Hort) ausgetauscht werden müssen, um auf dieser Basis abgestimmte Handlungsvollzüge, wie z.B. die Initiierung einer Hilfeleistung, zu ermöglichen. In der Praxis ist

der Austausch von Informationen und Daten jedoch durch datenschutzrechtliche Regelungen, Unsicherheiten, Probleme und Bedenken zumindest erschwert. Das Einholen von informierten Einwilligungserklärungen der Kinder und Jugendlichen bzw. der Personensorgeberechtigten ist hierfür eine adäquate Lösung. Gleichwohl kommt es dabei in der Praxis noch zu Umsetzungsschwierigkeiten.

Förderliche Faktoren für die externe Kooperation und Vernetzung

Anhand der Fachliteratur lassen sich unterschiedliche förderliche Faktoren für eine multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung bei Ganztagsangeboten benennen (Arnoldt 2022, 2021, 2008, S. 128–130; Fischer/Kuhn 2021; Arnoldt/Züchner 2020; Speck 2020, S. 1462f.; Bauer 2018, S. 735f.; Speck u.a. 2011a, b). Die folgende Tabelle fasst solche Faktoren gebündelt auf verschiedenen Ebenen zusammen.



Tab.: Zentrale förderliche Faktoren für eine multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung

1 Konzeptionelle Ebene
<ul style="list-style-type: none"> – Moderne und möglichst partiell professionsübergreifende Ausbildung von z.B. Lehrkräften, Sozialpädagogen/-innen und Sonderpädagogen/-innen (inklusive Ganztagschule, ganztägige Angebote, multiprofessionelle Kooperation) – Verständigung über die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven und die möglichen Zugänge der Professionen sowie Aushandlung gemeinsamer Zielsetzungen – Übergreifende und an die Institutionen und Aufträge der verschiedenen Professionen anschlussfähige Leitidee für die ganztägigen Angebote – Subjektiv wahrgenommener Nutzen von Kooperation und Vernetzung bei den beteiligten Professionen und Institutionen – Konzeptionelle Festlegungen der Kooperation; lebensweltorientierte Konzepte und Ausgestaltungen der ganztägigen Angebote vor Ort
2 Strukturelle Ebene
<ul style="list-style-type: none"> – Hoher Stellenwert der Kooperation bei den Professionen und Institutionen – Schriftliche Kooperationsvereinbarungen – Ausreichend personelle, finanzielle, sächliche und materielle Ressourcen – Gleichberechtigtes Kooperationsverhältnis zwischen den Kooperationspartnern/-innen
3 Prozessebene
<ul style="list-style-type: none"> – Konzeptionelle und tatsächliche Verbindung der Angebote der Kooperationspartner/innen – Kontinuierliche Aushandlung der Zuständigkeiten sowie der Möglichkeiten und Grenzen der beteiligten Personen und Institutionen – Schaffung von Abläufen und Settings, die die gegenseitige Information, Kommunikation und Kooperation fördern – Fest verankerte Begegnungsanlässe und Zeitfenster für die Kooperation – Umfassende Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Kooperationspartner/innen (z.B. gegenseitige Teilnahme an Gremien)
4 Erlebnisebene
<ul style="list-style-type: none"> – Überprüfung der Zielerreichung – Kritische Diskussion der erreichten Ergebnisse und Wirkungen der Kooperation – Anpassung und Weiterentwicklung der Ziele

Quelle: Eigene Darstellung

5.5 Zusammenfassung und Fazit

Durch den Ausbau ganztägiger Angebote und den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung wird die Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern zunehmend wichtiger. Fachpolitische Stellungnahmen verweisen dementsprechend auf die hohe Bedeutung der Kooperation.

Die Begriffe (multiprofessionelle) Kooperation und Vernetzung werden in der Fachdiskussion sehr unterschiedlich definiert. Es erscheint sinnvoll, ein fachlich begründetes Verständnis – jenseits normativer Überhöhungen und Erwartungen – zu entwickeln. Ein multiprofessionelles Team bedeutet nicht zugleich eine multiprofessionelle Kooperation. Multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung sind wiederum kein Patentrezept für alle Probleme



und Herausforderungen im Zusammenhang mit Ganztagsangeboten für Kinder im Grundschulalter.

Für die multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung können pragmatische und fachliche Begründungsmuster unterschieden werden. Fachliche Begründungen bieten eine tragfähigere und längerfristige Basis für die Kooperation und Vernetzung.

Anhand der Fachliteratur lassen sich vielfältige Barrieren für die multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren, aber auch förderliche Faktoren identifizieren. Zu Letzteren zählen z.B. klare Nutzenerwartungen, eine konzeptionelle Verankerung der Kooperation, schriftliche Kooperationsverträge, feste Settings und Zeiten für die Kooperation sowie die Mitbestimmung der Kooperationspartnerinnen und -partner.

Lektüretipps

- Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.) (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Aufl. Wiesbaden
- Höke, Julia/Büker, Petra/Ogrodowski, Jana/Vollmann, Britta (2020): Paderborner Qualitätsstern zur Einschätzung der Kooperation im Übergang Kita – Grundschule. 3. Aufl. Paderborn. <https://blogs.uni-paderborn.de/paderborner-qualitaetsstern/> (Zugriff: 02.09.2022)
- Neuß, Norbert (2017): Hort und Ganztagschule. Grundlagen für den pädagogischen Alltag und die Ausbildung. Berlin
- StEG-Kooperation (2020): Eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen. Das Konzept. Gießen

Reflexionsfragen

- Welche externen Kooperationspartnerinnen und -partner sowie Netzwerke bestehen in Ihrem sozialräumlichen Umfeld und zu welchen haben Sie regelmäßige Kontakte?
- Welche Ziele sind Ihnen in einer Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren wichtig und welche externen Partnerinnen und Partner benötigen Sie dafür?
- Welche Rahmenbedingungen sind Ihnen persönlich in einer Kooperation oder Vernetzung wichtig und wie können Sie dies Ihren externen Partnerinnen und Partnern vermitteln? Welchen eigenen Beitrag können Sie dazu leisten?
- Entwickeln Sie gemeinsam mit externen Partnerinnen und Partnern ein Angebot. Seien Sie dabei sehr sensibel für die Erwartungen und Äußerungen der anderen Beteiligten.
- Evaluieren Sie Ihre Kooperation und Vernetzung (z.B. über kurze Befragungen) und überlegen Sie, welche Verbesserungen Sie vornehmen können.

Literatur

- Arnoldt, Bettina (2008): Kooperationsformen – Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). 2. Aufl. Weinheim/Basel, S. 123–136
- Arnoldt, Bettina (2021): Förderliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Zieldimensionen der Ganztagschule in der Kooperation mit außerschulischen Partnern. Kumulative Dissertation. Gießen
- Arnoldt, Bettina (2022): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Akteuren. Eine Forschungsübersicht. München/Halle
- Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2020): Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1083–1096
- Bauer, Petra (2011): Multiprofessionelle Kooperation in Teams und Netzwerken – Anforderungen an Soziale Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 9. Jg., H. 4, S. 341–361
- Bauer, Petra (2018): Multiprofessionalität. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, S. 727–739
- Burow, Olaf-Axel/Plümpe, Christoph/Bornemann, Stefan (2008): Schulentwicklung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 602–610
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter (2021): Abschlussbericht der Evaluation „Pakt für den Nachmittag“. Kassel
- Giffey, Franziska (2020): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule: Wieso wir ihn brauchen und wo wir stehen. In: Jungkamp, Burkhard/Pfafferott, Martin (Hrsg.): Ein ganzer Tag Ganztags. Auf der Suche nach Chancengleichheit. Berlin, S. 18–23
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Ganztagschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015. Berlin
- Maykus, Stephan (2008): Organisationsentwicklung in der schulbezogenen Jugendhilfe. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 504–513
- Maykus, Stephan/Wiedebusch, Silvia/Herz, Birgit/Franek, Muriel/Gausmann, Niklas (2021): Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation. Das Praxismanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern. Weinheim/Basel
- Merten, Ueli/Kaegi, Urs/Zängl, Peter (2019): Kooperation – Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung psychosozialer Dienstleistungen. In: Amstutz, Jeremias/Kaegi, Urs/Käser, Nadine/Merten, Ueli/Zängl, Peter (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Opladen/Berlin/Toronto, S. 13–34
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2001): LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer schwierigen Zusammenarbeit. In: Becker, Peter/Schirp, Jochem (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Zwei Handlungsrationaltäten auf dem Weg zu einer? Münster, S. 46–85
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – Das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Frankfurt am Main, S. 69–101
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., H. 3, S. 63–80

- Santen, Eric van/Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München
- Schäfer, Anja (2021): Anerkennung in multiprofessionellen Teams. Eine quantitativ-empirische Studie über Anerkennungs(miss)verhältnisse zwischen verschiedenen Berufsgruppen in den Hilfen zur Erziehung. Hildesheim
- Schubert, Herbert (2008): Netzwerkkooperation – Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen. In: Schubert, Herbert (Hrsg.): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele. Wiesbaden, S. 7–105
- Schweitzer, Jochen (1998): Gelingende Kooperation. Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen. Weinheim
- Speck, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 1455–1467
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011a): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztags. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen“ (ProKoop). In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 184–201
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2011b): Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung. Weinheim/Basel
- Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen, S. 193–250
- Spieß, Erika (2021): Kooperation. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. 20. Aufl. Bern. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kooperation#search=30e772f0a12df22bb55dc624048dc71a&offset=0> (Zugriff: 02.09.2022)

C | Kompetenzprofil



1 Nutzung des Kompetenzprofils „Ganztag für Grundschulkindern“

Hilke Lipowski, Anna Pilchowski, Anna Beutin, Nicole Spiekermann

1.1 Struktur des Kompetenzprofils

Das Kompetenzprofil „Ganztag für Grundschulkindern“ beschreibt die Kompetenzen des pädagogischen Personals, die notwendig sind, um einen qualitativ hochwertigen Ganztag für Kinder im Grundschulalter zu gestalten. Die Darstellung der Kompetenzen orientiert sich an den Kompetenzdimensionen *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (AK DQR 2011; vgl. dazu den Fachtext von Jelena Ulukut in Teil A dieses Bandes).

Das Kompetenzprofil ist in fünf berufliche Handlungsfelder unterteilt, die im Alltagshandeln auf vielfältige Weise miteinander verwoben sind. Im Fokus dieser Handlungsfelder stehen die Erarbeitung des Leitbildes, die pädagogische Arbeit mit den Kindern, die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten sowie die interne und externe Kooperation mit beteiligten Akteuren. Für jedes Handlungsfeld werden im Kompetenzprofil die Prozessschritte Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation berücksichtigt. Um Redundanzen zu vermeiden, werden Kompetenzen wie beispielsweise das Wissen über die Bedeutung der Selbstreflexion nur an zentralen Stellen im Kompetenzprofil erwähnt, auch wenn sie in den unterschiedlichen Phasen bzw. in mehreren Handlungsfeldern eine wesentliche Grundlage für das Handeln der pädagogisch Tätigen darstellen. Die Didaktik und Methodik des Unterrichts werden im Kompetenzprofil nicht explizit thematisiert. Allerdings sind grundlegende Leitlinien des Kompetenzprofils, z.B. die Umsetzung der Kinderrechte, Partizipation und Teilhabe, ebenfalls wesentliche Orientierungen für die Unterrichtsgestaltung.

Für die Erarbeitung des Kompetenzprofils waren neben dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs

die Erfahrungen und Rückmeldungen der Fachpraxis und -politik sowie der Weiterbildung von großer Bedeutung. Deshalb wurde das Kompetenzprofil „Ganztag für Grundschulkindern“ in einem diskursiven Prozess mit Fachkräften und den Mitgliedern einer Expertengruppe entwickelt (vgl. S. 111).

1.2 Zielgruppen des Kompetenzprofils

Das Personal des Ganztags ist heterogen (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021). Es setzt sich aus unterschiedlichen Berufsgruppen und Personen mit unterschiedlichen Qualifizierungen und Kompetenzen zusammen. Für die Entwicklung des Kompetenzprofils war es deshalb bedeutsam, die Zielgruppen zu definieren.

Pädagogisch tätige Personen

Das Kompetenzprofil richtet sich an die Gesamtheit der Personen, die im Ganztag pädagogisch tätig sind: z.B. Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder Heilpädagoginnen und -pädagogen. Auch Quereinsteiger, die nicht pädagogisch qualifiziert sind und an der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder mitwirken, gehören zu den Zielgruppen des Kompetenzprofils und fallen ebenfalls unter die Bezeichnung *pädagogisch tätige Personen* bzw. *pädagogisches Personal*.

Das erste Handlungsfeld zum Thema Leitbild stellt hierbei eine Ausnahme dar. Da die Organisation und Prozessbegleitung der Leitbildentwicklung von einer koordinierenden Person bzw. Leitungskraft durchgeführt werden sollten, sind in diesem Handlungsfeld insbesondere die Hort-, Schul- oder

Ganztagsleitungen bzw. die Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren angesprochen. Dabei ist mitbedacht, dass Aufgaben im Entwicklungsprozess auch von anderen pädagogisch tätigen Personen übernommen werden und zudem das Leitbild vom gesamten pädagogischen Personal in den jeweiligen Aufgabenbereichen umgesetzt werden soll.

(Pädagogisch) tätige Personen

Die mit Klammern versehene Bezeichnung (*pädagogisch*) *tätige Personen* bzw. (*pädagogisches*) *Personal* schließt auch Mitarbeitende im Ganztag ein, die beispielsweise einer Hausmeister- oder hauswirtschaftlichen Tätigkeit nachgehen – also nicht primär mit der Gestaltung des pädagogischen Alltags beauftragt sind. Trotzdem sind die Interaktionen mit diesem Personenkreis für das Wohlbefinden der Kinder und somit auch für eine qualitätsvolle Gestaltung des Ganztags von Bedeutung und werden deshalb im Kompetenzprofil vereinzelt thematisiert.

Formen des Ganztags

Nicht nur die Heterogenität des Personals stellt eine Herausforderung für die Formulierung der Kompetenzen dar, auch die unterschiedlichen Formen des Ganztags, wie z.B. der Hort, der gebundene und offene Ganztag, sollen im Kompetenzprofil berücksichtigt werden. Ziel des Entwicklungsprozesses war, die Kompetenzen so zu formulieren, dass sich das pädagogische Personal dieser unterschiedlichen Formen im Kompetenzprofil wiederfindet. Trotzdem können sich z.B. im Hort spezifische Aufgaben bzw. Anforderungen von denen in Ganztagschulen unterscheiden. Es ist deshalb wichtig, dass das Kompetenzprofil immer an die jeweilige Situation vor Ort und an die Zielgruppe angepasst wird.

1.3 Nutzungsmöglichkeiten des Kompetenzprofils

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sind die primäre Zielgruppe des *Wegweisers*. Das Kompetenzprofil der WiFF kann jedoch von unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten für die eigene Kompetenzentwicklung und die Qualitätsentwicklung im Ganztag eingesetzt werden.

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner

Weiterbildnerinnen und Weiterbildner können das Kompetenzprofil in verschiedenen Phasen der Angebotsgestaltung nutzen. Zunächst ist es in der Planungsphase von Weiterbildungsangeboten hilfreich, denn es gibt Aufschluss über Kompetenzen, die in der Praxis benötigt werden, und damit über die Ziele, auf die sich das Weiterbildungsarrangement beziehen sollte. Das Kompetenzprofil kann deshalb als Grundlage für einen Austausch zur Angebotsgestaltung mit potenziellen Auftraggebern sowie für die Festlegung der Ziele mit den Teilnehmenden selbst dienen.

Aufgrund der Heterogenität des pädagogischen Personals ist es für die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner von besonderer Relevanz, zu Beginn der Veranstaltung die Kompetenzen der Teilnehmenden zu erfassen und darauf aufbauend die Ziele der Weiterbildung mit den Teilnehmenden festzulegen. Während der Durchführung und insbesondere in der Evaluationsphase kann das Kompetenzprofil eine Prüffolie für die Fremd- und Selbstevaluation der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden sein.

Weiterbildungsträger

Das Kompetenzprofil kann von Weiterbildungsträgern für die Planung sowie für die qualitative Einschätzung bzw. Evaluation ihrer Weiterbildungsprogramme herangezogen werden. Die Auswahl ihrer Weiterbildnerinnen und Weiterbildner kann

anhand des Kompetenzprofils möglichst passgenau erfolgen. Zudem kann das Weiterbildungsangebot stärker auf die ganztagsbezogenen Zielgruppen, die entsprechenden Handlungsfelder und dafür notwendigen Kompetenzen zugeschnitten werden. In der Regel können Weiterbildungen lediglich ausgewählte Handlungsfelder bzw. Kompetenzen aufgreifen, es sei denn, die Angebote sind längerfristig und aufeinander aufbauend angelegt.

Träger von Ganztageseinrichtungen

Die Träger von Ganztageseinrichtungen können das Kompetenzprofil als Orientierungshilfe für die Planung, Organisation und Durchführung des Ganztags sowie für die Verteilung von Zuständigkeiten bzw. Aufgaben verwenden. Im Dialog und unter Einbezug des Kompetenzprofils können einerseits die Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erfasst werden und andererseits individuelle Weiterbildungsbedarfe sowie Themen für die Weiterentwicklung des gesamten Teams erkannt werden. Träger können gemeinsam mit den Leitungspersonen das Kompetenzprofil als eine Grundlage für die externe und interne Evaluation der pädagogischen Arbeit nutzen. Darüber hinaus eignet sich das Kompetenzprofil als Unterstützung bei Maßnahmen der Personalgewinnung, -bindung oder -sicherung. So kann es beispielsweise bei der Formulierung von Ausschreibungen und Stellenbeschreibungen oder für die Identifizierung unterschiedlicher Aufgaben- und Verantwortungsbereiche und der dafür notwendigen Kompetenzen herangezogen werden.

Leitungen und Koordinierende des Ganztags

Leitungskräfte bzw. Ganztagskoordinierende können das Kompetenzprofil bei der Qualitätsentwicklung des Ganztags einsetzen. Ebenso wie die Einrichtungsträger können auch sie die Entwicklung des Teams, die Weiterentwicklung einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die eigene

Kompetenzentwicklung damit planen. Das Kompetenzprofil und die dazugehörigen Fachtexte eignen sich zudem für die Entwicklung und Evaluation der Konzeption sowie für die Identifizierung notwendiger Ressourcen. Das berufliche Handeln und die Abläufe im Ganztag können mithilfe der fachlichen Informationen des Wegweisers und des Kompetenzprofils reflektiert und gegebenenfalls weiterentwickelt werden. Generell kann das Kompetenzprofil die (gemeinsame) Reflexion über notwendige berufliche Standards unterstützen. Für die Einarbeitung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und zur Vorbereitung von Personalgesprächen kann es ebenfalls verwendet werden.

Pädagogisch tätige Personen

Das Kompetenzprofil kann für pädagogisch tätige Personen als Hintergrundfolie dienen, um die eigenen Kompetenzen und Ressourcen sowie Bedarfe der Kompetenzentwicklung zu erfassen. Sie können sich über Anforderungen in den Handlungsfeldern im Ganztag informieren und dadurch gegebenenfalls neue Aufgaben- und Verantwortungsbereiche kennenlernen. Pädagogisch tätige Personen können sich anhand der beschriebenen Kompetenzen berufliche Ziele stecken und reflektieren. Außerdem kann das Kompetenzprofil den Austausch zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen (z.B. Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erziehern, nicht einschlägig qualifizierten Personen) fördern. Zuständigkeiten können geklärt werden, und die professionelle Umsetzung der pädagogischen Arbeit kann geplant, reflektiert und diskutiert werden. Auszubildende sowie Praktikantinnen und Praktikanten erhalten durch die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzprofil ebenfalls Impulse für die eigene Reflexion und Kompetenzentwicklung.

Literatur

AKDQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff: 17.08.2022)

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München

2 Das Kompetenzprofil „Ganztag für Grundschulkindern“

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Das Kompetenzprofil ist ein idealtypisches Modell des pädagogischen Handelns im Ganztag. Für eine qualitätsvolle Gestaltung der Handlungsfelder sind sowohl entsprechende Rahmenbedingungen als auch die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure notwendig. Hierzu zählen neben den Leitungskräften und den jeweiligen Berufsgruppen des pädagogischen Personals auch Vertreterinnen

und Vertreter der Träger sowie der (kommunalen) Fachpolitik. Das Kompetenzprofil ist keine Anforderung an eine einzelne pädagogisch tätige Person, sondern als Leitlinie für das Handeln des gesamten pädagogischen Personals zu sehen. Die Texte in Teil B beschreiben die fachlichen Grundlagen für die Handlungsfelder und die darin formulierten Kompetenzen.

Die Handlungsfelder im Überblick

Handlungsfeld A: Leitbild

Ein gemeinsames Leitbild entwickeln und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung des Ganztags nutzen

Handlungsfeld D: Interne Zusammenarbeit

Die interne Zusammenarbeit im Ganztag unter Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten (mit)gestalten

Handlungsfeld B: Kind(er)

Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten

Handlungsfeld E: Externe Kooperation

Die Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren auf Grundlage des Leitbildes initiieren und (mit)gestalten

Handlungsfeld C: Erziehungsberechtigte

Die Zusammenarbeit mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten zum Wohl des Kindes gestalten

Das Kompetenzprofil „Ganztag für Grundschulkindern“ ist das Ergebnis eines diskursiven Prozesses in der Expertengruppe Ganztag. Hilke Lipowski und Anna Pilchowski haben diesen Prozess für die WiFF begleitet sowie die Kompetenzformulierungen ausgearbeitet.

A	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld A: Leitbild				
<i>Ein gemeinsames Leitbild entwickeln und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung des Ganztags nutzen</i>				
Die koordinierende Person bzw. Leitung				
Analyse	... kennt die Funktion eines Leitbildes, insbesondere als Grundlage für die Organisationsentwicklung.	... kann die Strukturen und Prozesse der Organisation dahingehend analysieren, inwieweit sie Qualitätskriterien und Ziele des Ganztags sowie die Bedarfe der Kinder, der Erziehungsberechtigten und des Personals berücksichtigen.	... ist in der Lage, gemeinsam mit allen päd. tätigen Personen, unter Beteiligung der Kinder und deren Erziehungsberechtigten den Ist-Stand bzw. die Situation des Ganztags zu erfassen und zu analysieren und hierbei die unterschiedlichen Perspektiven zu berücksichtigen.	... ist bereit, das eigene Wissen hinsichtlich der Leitbild- und Organisationsentwicklung zu erweitern.
	... ist vertraut mit dem Auftrag und den gesetzlichen Grundlagen des Ganztags (Schulgesetze der Länder, SGB VIII, SGB IX, Präventionsgesetz) sowie mit Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz zum Thema Ganztag.	... ist in der Lage, das Bild vom Kind und das Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsverständnis des päd. Personals sowie die Zielsetzungen des Ganztags vor Ort zu erfassen und zu verschriftlichen.	... kann gemeinsam mit den (päd.) tätigen Personen überprüfen, ob die Strukturen und Prozesse im Ganztag so gestaltet sind, dass die Rechte der Kinder verlässlich realisiert werden können.	... kann eigene Positionen kritisch reflektieren und hinterfragen, inwieweit sie in der Analyse eine professionelle Distanz entwickeln kann.

A	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld A: Leitbild				
<i>Ein gemeinsames Leitbild entwickeln und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung des Ganztags nutzen</i>				
Die koordinierende Person bzw. Leitung				
	<p>... kennt die Diskurse zu den Zielen sowie dem Bildungs- und Erziehungsverständnis in schulischen und KJH-Kontexten und ist mit entsprechenden Vorgaben und konzeptionellen Entwürfen (z.B. Bildungsplänen) vertraut.</p> <p>... kennt die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention sowie deren Bedeutung für die Leitbild- und Organisationsentwicklung.</p> <p>... kennt die fachlichen Diskurse zur (kooperativen) Ganztagsbildung und zu Bildungslandschaften.</p>	<p>... ist in der Lage, die Erarbeitung des Leitbildes und die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung einer Konzeption des Ganztags vor Ort zeitlich und inhaltlich zu planen.</p> <p>... kann Wege finden, sowohl die außerunterrichtlichen als auch die unterrichtlichen Tätigkeitsbereiche im Prozess der Leitbild- und Organisationsentwicklung zu berücksichtigen sowie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu unterstützen und hierbei bei unterschiedliche Perspektiven zu integrieren.</p> <p>... kann die Aushandlung und (Weiter-)Entwicklung eines umfassenden Verständnisses von Bildung, Erziehung und Betreuung und der damit verbundenen Ziele moderieren, gestalten und unterschiedliche Schwerpunkte akzeptieren.</p>	<p>... kann sich mit allen (päd.) tätigen Personen über die Bedeutung und Umsetzung grundlegender Werte, des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsverständnisses und der rechtlichen Grundlagen konstruktiv austauschen.</p> <p>... kann die Träger und päd. tätigen Personen anregen, auf Basis des Leitbildes eigene Ziele, Werte und Einstellungen zu reflektieren und diese in die Planung der Organisationsentwicklung einzubringen.</p> <p>... kann den fachlichen Diskurs zu Hierarchien im Ganztag auf die Situation vor Ort übertragen und mit den päd. Tätigen sowie Kooperationspersonen diskutieren.</p>	<p>... ist in der Lage, sowohl die eigenen Positionen zu vertreten als auch Kompromisse mit den päd. Tätigen einzugehen.</p> <p>... kann die Leitbild- und Organisationsentwicklung als kontinuierlichen Aushandlungs- und Verständigigungsprozess verstehen.</p> <p>... kann das eigene Handeln und die Prozesse im pädagogischen Alltag hinsichtlich (versteckter) hierarchischer Praktiken reflektieren.</p>
Planung				

A	Fachkompetenz	Personale Kompetenz		
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld A: Leitbild				
<i>Ein gemeinsames Leitbild entwickeln und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung des Ganztags nutzen</i>				
Die koordinierende Person bzw. Leitung				
Durchführung	... kennt grundlegende Kriterien einer partizipativen Gestaltung der Leitbild- und Organisationsentwicklung.	... kann den Prozess der (Weiter-)Entwicklung des Ganztags auf Grundlage des gemeinsam entwickelten Leitbildes (zeitlich) organisieren und gemeinsam mit den päd. tätigen Personen gestalten und moderieren.	... ist in der Lage, eine fachliche Argumentationsebene einzunehmen, ohne eine bestimmte (päd.) Akteursgruppe zu bevorzugen.	... kann eine Haltung, die das Wohl des Kindes in den Mittelpunkt stellt, selbstbewusst verkörpern, umsetzen und dadurch als Vorbild agieren sowie zur Reflexion anregen.
	... kennt Möglichkeiten, die personellen, strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass ein regelmäßiger Austausch für das päd. Personal möglich ist.	... ist in der Lage, informelle bzw. niedrigschwellige oder auch versteckte Praktiken der Kommunikation und des Umgangs miteinander wahrzunehmen und das päd. Personal dafür zu sensibilisieren.	... kann die (päd.) tätigen Personen dazu motivieren, das eigene Handeln im Hinblick auf das Leitbild zu reflektieren.	... kann ihre Dialogfähigkeit reflektieren und diese bewusst einsetzen.
	... kennt die Bedeutung des Leitbildhandelns für die Leitbild- und Organisationsentwicklung.	... kann unterschiedliche Einstellungen und Ziele der päd. tätigen Personen diskutieren, aushandeln und ins Leitbild einfließen lassen.	... kann sich gemeinsam mit päd. Tätigen für berufliche Überzeugungen einsetzen, diese transparent darstellen und bei Bedarf Kompromisse formulieren.	... ist in der Lage, zu überprüfen, inwieweit sie den päd. tätigen Personen genügend Raum lässt, sich einzubringen.
... kann die päd. tätigen Personen dafür sensibilisieren, den Prozess der Leitbildentwicklung und die Weiterentwicklung der Organisation als persönlichen Bildungsprozess wahrzunehmen und zu nutzen.				

A	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld A: Leitbild				
<i>Ein gemeinsames Leitbild entwickeln und als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung des Ganztags nutzen</i>				
Die koordinierende Person bzw. Leitung				
Evaluation	... hat Wissen zu Instrumenten und Methoden der Selbst- und Fremdevaluation, wie Feedbackmethoden und (standardisierten) Fragebögen.	... kann gemeinsam mit dem päd. Personal das Erreichen der festgelegten Ziele und die Umsetzung der rechtlichen Grundlagen überprüfen.	... ist in der Lage, die päd. tätigen Personen zur Reflexion ihrer professionellen Haltung und ihrer Ziele anzuregen und sie zu unterstützen, diese wenn nötig weiterzuentwickeln.	... ist in der Lage, unterschiedliche berufsbezogene Werte, Ziele und Schwerpunkte in Bezug zueinander zu setzen und wenn nötig neu auszuhandeln.
	... kennt Grundlagen und Methoden eines im Alltag etablierten Beschwerdemanagements.	... kann gemeinsam mit den im Ganzttag (päd.) tätigen Personen identifizieren, an welchen Stellen Strukturen weiterentwickelt oder neu implementiert werden können.	... kann die Ziele und die Organisation des Ganztags anhand des Leitbildes mit den im Ganzttag (päd.) tätigen Personen reflektieren und dialogisch weiterentwickeln.	... kann Verbesserungsbedarfe identifizieren und entsprechend in weitere Analysen und Planungen einfließen lassen.
	... kennt die Bedeutung und Notwendigkeit von Selbstreflexion und gemeinsamen reflexiven Prozessen im Team.	... kann Mitarbeitenden die Notwendigkeit der Umsetzung reflexiver Prozesse vermitteln und sie gegebenenfalls anleiten.	... kann gemeinsam mit den päd. Tätigen reflektieren, inwieweit der Ganzttag als „Einheit“ geplant, durchgeführt und erlebt wird, und bei Bedarf Möglichkeiten identifizieren, um dieses Ziel zu erreichen.	... ist bereit, das eigene Handeln und die eigene Rolle im Prozess der Leitbild- und Organisationsentwicklung zu reflektieren, zu bewerten und gegebenenfalls neu zu definieren.

B	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld B: Kind(er)				
<i>Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Analyse	... kennt die relevanten rechtlichen Grundlagen für den Ganzttag (z.B. UN-Kinderrechts- und UN-Behindertenrechtskonvention, SGB VIII, Schulgesetze) und daraus hervorgehende Verpflichtungen.	... kann die Alltagsgestaltung dahingehend analysieren, ob die UN-Kinderrechtskonvention, (z.B. das Recht auf „Berücksichtigung des Kindeswillens“, auf „Bildung“ sowie auf „Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben“) berücksichtigt wird, und kann diese als Grundlage für das pädagogische Handeln anerkennen.	... ist in der Lage, den Analyseprozess der pädagogischen Arbeit aktiv mitzugestalten und kritisch zu hinterfragen, z.B. die Balance zwischen Hausaufgaben und Freizeit.	... kann sich selbstständig mit den rechtlichen Gegebenheiten und Verpflichtungen (z.B. Aufsichtspflicht) des Ganztags auseinandersetzen und gegebenenfalls das eigene Wissen erweitern.
	... ist vertraut mit fachlichen Grundlagen der Entwicklungspsychologie, z.B. den Entwicklungsaufgaben der Kinder.	... kann auf Grundlage von Beobachtungen und Gesprächen mit Kindern deren Wohlbefinden bzw. Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Beschwerden wahrnehmen und für die Planung des Alltags nutzen.	... kann Qualitätsmerkmale für die Analyse des pädagogischen Alltags gemeinsam mit anderen päd. Tätigen identifizieren (z.B. Diversitätsbewusstsein, Möglichkeiten der Interaktion mit Peers bzw. verlässlichen Bezugspersonen und Rituale).	... kann das eigene Kommunikations- und Interaktionsverhalten sowie persönliche Einstellungen, Vorurteile und Erfahrungen kritisch reflektieren und überprüfen.
	... kennt fachliche Grundlagen zur Bedeutung der Grundbedürfnisse für das Wohlbefinden und die Bildungsprozesse der Kinder.	... kann den Alltag des Ganztags dahingehend analysieren, ob die individuelle, soziale und kulturelle Diversität der Kinder berücksichtigt werden.	... kann gemeinsam mit den Kindern die Angebote, (Frei-)Räume und die Tagesstruktur dahingehend analysieren, inwiefern diese ihrem Wohl, ihrem Entwicklungsstand und ihren Interessen entsprechen.	... ist in der Lage, das eigene pädagogische Handeln sowie bestehende Raumkonzepte, Strukturen und Prozesse auf die Bedarfe der Kinder hin zu reflektieren.

B		Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
		Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld B: Kind(er)					
<i>Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten</i>					
Die pädagogisch tätige Person					
Planung	... kennt die unterschiedlichen Kompetenzen der im Ganztage (päd.) tätigen Personen und der Kooperationspartnerinnen und -partner.	... kann den Alltag und die Angebote so planen, dass die Perspektive und das Wohl des Kindes im Mittelpunkt stehen, z.B. durch eine angenehme Atmosphäre, Freiräume und Lern- bzw. Förderangebote.	... kann Kinder aktiv in die Planung des Alltags, der Materialauswahl und Raumgestaltung einbeziehen sowie ihre Anregungen, Interessen, Wünsche und Sorgen ernst nehmen und berücksichtigen.	... ist sich ihrer Vorbildfunktion gegenüber den Kindern sowie ihrer Anwaltschaft für die Kinder bewusst.	
	... hat Wissen zu sozialpädagogischen Methoden und Ansätzen wie zur Sozialraum- und Lebensweltorientierung oder Anwaltschaft für das Kind.	... kann bei der Planung der Tagesstruktur und Angebote die Balance zwischen Autonomie und Unterstützung sowie zwischen Ruhe bzw. Rückzug und Bewegung bzw. Aktion berücksichtigen.	... kann im Miteinander mit den Kindern und den im Ganztage (päd.) tätigen Personen eine demokratische Diskussions- und Entscheidungskultur (vor-)leben und deren Grenzen wahrnehmen.	... kann reflektieren, inwieweit die eigenen materiellen, physischen, psychischen und sozialen Bedürfnisse die Planung der pädagogischen Arbeit beeinflussen.	
	... kennt die Bedeutung einer vorurteilsbewussten und diskriminierungskritischen Haltung für die Umsetzung eines inklusiven und möglichst chancengerechten pädagogischen Alltags.	... ist in der Lage, gemeinsam mit anderen päd. Tätigen ein Vorgehen für mögliche Fälle von Kindeswohlgefährdung zu erarbeiten.	... kann Unterstützungs- und Förderbedarfe der Kinder erkennen und – unter Berücksichtigung der Schweigepflicht – mit anderen päd. Tätigen sowie externen Akteuren die weitere pädagogische Arbeit ressourcenorientiert planen.	... ist in der Lage, theoretische Grundlagen in den Planungen des pädagogischen Alltags zu berücksichtigen.	

B	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld B: Kind(er)				
<i>Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Durchführung	... kennt partizipative Methoden, um die Kinder aktiv in die Angebotsgestaltung einzubeziehen.	... kann die Rechte der Kinder im pädagogischen Alltag verlässlich umsetzen.	... kann in Abstimmung mit den Kindern den Sozialraum als potenziellen Freizeit- und Bildungsraum in die pädagogische Alltagsgestaltung einbeziehen und nutzen.	... kann sich mit anderen päd. Tätigen sowie externen Akteuren über die Entwicklung des Kindes austauschen.
	... kennt den Zusammenhang zwischen (schulischer) Leistungserbringung und der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern für deren Selbstkonzept, Kompetenz- und Autonomieerleben.	... ist in der Lage, angemessen auf Verletzungen der Rechte von Kindern zu reagieren und entsprechend zu intervenieren bzw. Unterstützungsangebote des Sozialraums zu nutzen.	... kann die Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder den Leitungspersonen gegenüber klar kommunizieren und sich für deren Berücksichtigung einsetzen.	... ist bereit, unter Berücksichtigung der Perspektive der Kinder die Ressourcen, aber auch Risiken des Sozialraums zu erfassen.
	... kennt die Lebenswelten und das Lebensumfeld der Kinder sowie (Bildungs-)Orte, die im Sozialraum der Einrichtung für Kinder von Interesse sein können.	... ist in der Lage, die Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung ressourcenorientiert zu unterstützen.	... ist in der Lage, mit Kindern empathisch, respektvoll und vertrauensvoll in Interaktion zu treten.	... ist in der Lage, die eigene Rolle und Haltung sowie die eigenen habituellen Handlungsmuster gegenüber dem Kind zu reflektieren.

B	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld B: Kind(er)				
<i>Den pädagogischen Alltag für und mit Kinder(n) zum Wohl des Kindes gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Evaluation	... hat Wissen zu partizipativen Methoden der Evaluation mit Kindern (z.B. Photovoice, Interviews).	... kann Kinder dazu motivieren, sich z.B. mit ihrer persönlichen Meinung, ihren Perspektiven und Vorschlägen an der Evaluation zu beteiligen.	... ist in der Lage, Anregungen, Kritikpunkte und Beschwerden der Kinder ernst zu nehmen und in der weiteren Planung aktiv zu berücksichtigen.	... ist bereit, die Ergebnisse der Evaluation in der Planung der weiteren pädagogischen Arbeit im Rahmen der Gegebenheiten vor Ort zu berücksichtigen.
	... kennt Möglichkeiten, um das eigene Handeln und den Alltag des Ganztags dahingehend zu reflektieren, inwieweit das Wohl bzw. die Rechte der Kinder berücksichtigt werden.	... ist in der Lage, die Meinung der anderen päd. Tätigen, der Kinder und der Erziehungsberechtigten in die Überlegungen zur Qualitätsentwicklung des pädagogischen Alltags einzubeziehen.		... kann Grenzen und Möglichkeiten des eigenen pädagogischen Handelns auf Grundlage der Evaluation reflektieren und sich entsprechend weiterentwickeln.

C	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld C: Erziehungsberechtigte				
<i>Die Zusammenarbeit mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten zum Wohl des Kindes gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Analyse	... kennt den fachlichen Diskurs zur Zusammenarbeit mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten (im Folgenden: Erziehungsberechtigte) zum Wohl des Kindes.	... kennt Möglichkeiten, die Lebenswelt der Kinder und die Lebenslagen der Erziehungsberechtigten zu erfassen.	... ist in der Lage, die Rechte der Erziehungsberechtigten (z.B. zur elterlichen Sorge) anzuerkennen.	... ist in der Lage, die Angemessenheit der Beteiligungformate auf die Bedarfe und familiären Hintergründe der Erziehungsberechtigten hin zu reflektieren.
	... kennt die Bedeutung der familialen Lebenslagen für die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern sowie den fachlichen Diskurs zur Reproduktion von Bildungsungleichheit.	... kann die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten systematisch erfassen und hinsichtlich unterschiedlicher Qualitätskriterien analysieren (z.B. Kindzentrierung, niedrigschwellige Formate, Möglichkeiten der Partizipation).	... kann die unterschiedlichen Lebenslagen der Familien und die jeweiligen Familienkulturen vorurteilsbewusst und ressourcenorientiert wahrnehmen.	... kann sich selbstständig mit Themen wie Migration, Armut, interkulturellen Zusammenhängen und Intersektionalität auseinandersetzen.
	... hat Wissen zu gesetzlichen Grundlagen, die mit der elterlichen Sorge zusammenhängen.	... kann die eigenen Verantwortungsbereiche und Erwartungen sowie die der Erziehungsberechtigten wahrnehmen und darstellen.	... kann die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten zu hinterfragen.	... ist in der Lage, ihr Ideal hinsichtlich Elternschaft bzw. der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten zu hinterfragen.

C	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld C: Erziehungsberechtigte				
<i>Die Zusammenarbeit mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten zum Wohl des Kindes gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Planung	... kennt Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und entsprechende Formate der Beteiligung.	... ist in der Lage, die Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der familialen Lebenslagen und der Rahmenbedingungen im Ganztags sowie der Möglichkeiten der Erziehungsberechtigten, der päd. Tätigen und auch der Kinder zu planen.	... kann die Implementierung partizipativer Prozesse in der Zusammenarbeit gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten und mit den anderen päd. Tätigen erörtern und umsetzen.	... kann verantwortungs- und pflichtbewusst für die Rechte der Familien einstehen und diese im eigenen Handeln berücksichtigen.
	... weiß um die Bedeutung von niedrigschwelligen Angeboten in der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, z.B. im Kontext der Teilhabeberechtigkeit.	... kann gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten das Wohl des Kindes in den Blick nehmen und die Zusammenarbeit danach ausrichten.	... kann empathisch auf die Bedarfe der Erziehungsberechtigten reagieren und gleichzeitig das Wohl des Kindes in den Fokus rücken.	... ist bereit, die eigenen Einstellungen und das eigene Handeln hinsichtlich Etikettierung, Stigmatisierung und Vorurteilen zu überprüfen.
	... kennt die Relevanz der Abstimmung zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen für die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten.	... kann die Bedeutung der Hausaufgaben in der Institution reflektieren und entsprechende Formate in gemeinsamer Verantwortung mit Erziehungsberechtigten planen.	... kann gemeinsam mit den anderen päd. tätigen Personen die Bedeutung des Leitbilds für die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten reflektieren.	

C	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld C: Erziehungsberechtigte				
<i>Die Zusammenarbeit mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten zum Wohl des Kindes gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Durchführung	... kennt die fachlichen Diskurse zur Rolle des Kindes in der Zusammenarbeit bzw. zur Sicht des Kindes auf die Zusammenarbeit.	... kann sich mit den Erziehungsberechtigten gemeinsam über die Rechte, Bedürfnisse und Interessen der Kinder austauschen und diese in den Fokus der Zusammenarbeit stellen.	... ist in der Lage, gemeinsam mit den anderen päd. tätigen Personen Möglichkeiten zu entwickeln, die Kinder aktiv in die Zusammenarbeit einzubeziehen – orientiert an deren Bedürfnissen und Entwicklung.	... kann eigene Handlungsmöglichkeiten und die der Erziehungsberechtigten hinsichtlich der Zusammenarbeit einschätzen und unter Berücksichtigung des Kindeswohls akzeptieren bzw. weiterentwickeln.
	... hat Wissen zu Grundlagen der Kommunikation und der Gesprächsführung sowie zu Beratungsansätzen und Beschwerdeverfahren.	... ist in der Lage, den Erziehungsberechtigten Möglichkeiten der Beteiligung und Vernetzung aufzuzeigen, die deren Lebenssituationen entsprechen.	... kann Bedarfe der Erziehungsberechtigten anerkennen, empathisch darauf eingehen und gemeinsam mit ihnen Möglichkeiten erarbeiten, die Bedarfe zu berücksichtigen.	... ist in der Lage, die eigene Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten zu reflektieren, z.B. hinsichtlich eines wertschätzenden, respektvollen und auch selbstbewussten Auftretens.
	... kennt Konzepte der Familien- und Elternbildung sowie Beratungs- und Unterstützungsstrukturen (z.B. Schulpsychologischer Dienst, Schulsozialarbeit) und Möglichkeiten der Vernetzung.	... kann zwischen Erziehungsberechtigten bzw. Familien und Institutionen des Sozialraums vermitteln und Wege der Unterstützung aufzeigen.	... kann eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, in der sie sich mit Erziehungsberechtigten über mögliche Unterstützungsbedarfe und -angebote austauscht bzw. darüber informiert.	... kann sich für die Auseinandersetzung mit Akteuren des Sozialraums motivieren und diese in die Planung der Zusammenarbeit einbeziehen.

C	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld C: Erziehungsberechtigte				
<i>Die Zusammenarbeit mit den Erziehungs- und Sorgeberechtigten zum Wohl des Kindes gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Evaluation	... kennt Kriterien zur Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten.	... kann Erziehungsberechtigten die Relevanz ihrer Beteiligung an der Evaluation transparent darstellen.	... ist in der Lage, sich in den Prozess der Evaluation einzubringen und diesen gemeinsam mit den anderen päd. Tätigen bzw. Erziehungsberechtigten zu konzipieren und durchzuführen.	... kann sich auf unterschiedliche familiäre Hintergründe einstellen und die Auswahl und Umsetzung der Evaluationsmethoden entsprechend anpassen.
	... hat Wissen zu partizipativen Evaluationsmethoden mit den Erziehungsberechtigten und Kindern, wie z.B. Workshops und Diskussionsrunden.	... kann überprüfen, ob unter den Erziehungsberechtigten Möglichkeiten der Vernetzung bestehen.	... kann die Erziehungsberechtigten dazu anregen, Feedback zur Transparenz, Offenheit und pädagogischen Arbeit in der Institution zu geben.	... kann die professionelle Haltung, z.B. Nähe und Distanz, in der Zusammenarbeit reflektieren.
		... ist in der Lage, die Beteiligungsformate auf ihre Angemessenheit und Niedrigschwelligkeit hin zu überprüfen.	... ist in der Lage, die Evaluationsergebnisse transparent darzustellen.	... kann die Offenheit der Einrichtung für die Lebenssituationen der Erziehungsberechtigten reflektieren und gegebenenfalls anpassen.

D	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld D: Interne Zusammenarbeit				
<i>Die interne Zusammenarbeit im Ganzttag unter Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten (mit)gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Analyse	... kennt die unterschiedlichen Funktionen, Zuständigkeiten und Informationswege in ihrer Institution bzw. innerhalb des Trägers, die für ihre Tätigkeit relevant sind.	... ist in der Lage, die interne Kooperation in ihrem eigenen Zuständigkeitsbereich und im Hinblick auf die Bedarfe der Kinder zu analysieren.	... kann unterschiedliche fachliche Positionen akzeptieren, in aktive Aushandlungsprozesse gehen und Eigeninitiative zeigen.	... ist in der Lage, das eigene berufliche Selbstverständnis einzuordnen, zu thematisieren und dafür einzustehen.
	... hat Wissen über Interaktions- und Kommunikationsmodelle sowie Teamentwicklungsmodelle.	... ist in der Lage, Veränderungs- und Entwicklungsbedarfe zu erkennen und diese den anderen päd. tätigen Personen mitzuteilen.	... kann unterschiedliche Praktiken der Alltagsgestaltung, wie Spiel, Unterricht, Erholung und Gespräche, als Erziehungs-, Lern- und Bildungsmöglichkeiten anerkennen.	... kann reflektieren, inwieweit die interne Kommunikation verlässlich und transparent umgesetzt wird.
	... kennt die Bedeutung einer gelingenden Zusammenarbeit der päd. Tätigen für die Qualität im Ganzttag.	... kann unterschiedliche Ziele, Bedarfe und Einstellungen hinsichtlich der Kooperation wahrnehmen.	... kann die eigene Fachlichkeit ins Verhältnis zur Fachlichkeit anderer päd. Tätiger setzen und die jeweiligen Kompetenzen und Deutungen pädagogischen Handelns in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess herausarbeiten.	... kann die Bedarfe und Interessen der Kinder in der internen Kooperation vertreten und berücksichtigen.

D	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld D: Interne Zusammenarbeit				
<i>Die interne Zusammenarbeit im Ganzttag unter Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten (mit)gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Planung	... kennt Möglichkeiten für einen regelmäßigen Austausch und für die Dokumentation verbindlicher Absprachen.	... kann in ihrem Zuständigkeitsbereich Methoden anwenden bzw. Anlässe im Alltag planen, um die interne Kooperation zu etablieren und zu stärken.	... ist in der Lage, für eine qualitative Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit einen regelmäßigen Austausch mit anderen päd. Tätigen einzufordern.	... kann sich offen, selbstbewusst und interessiert an der Entwicklung von Projekten und Angeboten beteiligen.
	... kennt das Leitbild und die Konzeption des Ganztags vor Ort und versteht sie als Grundlage des Miteinanders und des pädagogischen Handelns.	... kann in gemeinsamer Aushandlung zentrale Kompetenzen der jeweiligen pädagogischen Tätigkeitsbereiche benennen, Rollen klären und gemeinsame Ziele formulieren, die sich an dem Leitbild orientieren.	... kann sich konstruktiv an der Gestaltung der internen Kooperation beteiligen und die eigenen Kompetenzen selbstbewusst einbringen.	... ist in der Lage, sich als wichtigen Teil des pädagogischen Alltags und somit auch als relevante Ansprechpartnerin bzw. relevanten Ansprechpartner für die Kinder zu verstehen.
	... kennt Möglichkeiten, die Kooperationskultur zu beeinflussen, z.B. durch Transparenz und zeitliche Ressourcen für den Austausch.	... kann Regelungen und Vereinbarungen für den gemeinsamen Austausch aushandeln und in Rahmendokumenten schriftlich festhalten.	... kann mit den anderen päd. Tätigen Wege erarbeiten, ein erweitertes Bildungsverständnis, d.h. die Verknüpfung von formaler, informeller und non-formaler Bildung, umzusetzen.	... kann das eigene Verhalten hinsichtlich Transparenz, Anerkennung und Kollegialität reflektieren.

D	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld D: Interne Zusammenarbeit				
<i>Die interne Zusammenarbeit im Ganzttag unter Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten (mit)gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Durchführung	... kennt Methoden, Formate und Bedingungen für die interne Kooperation, die auf das Wohlbefinden der Kinder ausgerichtet ist.	... kann sich mit anderen päd. tätigen Personen und den Trägern zeitlich und räumlich abstimmen, um einen regelmäßigen (reflexiven) Austausch über die pädagogische Arbeit zu ermöglichen.	... ist in der Lage, sich an Absprachen zu halten und andere päd. Tätige hierfür zu sensibilisieren.	... kann sowohl mit positiven als auch negativen Rückmeldungen umgehen und diese konstruktiv nutzen.
	... hat Wissen zur Entwicklung eines aufeinander abgestimmten, rhythmisierten Tagesablaufs unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche des päd. Personals.	... kann in der Kooperation die unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen der Beschäftigung berücksichtigen.	... kann mit den (päd.) Tätigen, externen Akteuren, Erziehungsberechtigten und Kindern respektvoll kommunizieren und hierbei auch informelle Wege, z.B. Tür-und-Angel-Gespräche, nutzen.	... kann das eigene Handeln reflektieren, z.B. hinsichtlich einer vertrauensvollen und verbindlichen Kommunikation sowie einer anerkennenden Haltung.
	... kennt Methoden der Konfliktlösung (z.B. Mediation).	... kann geplante Projekte und Angebote in gemeinsamer Verantwortung mit anderen päd. tätigen Personen durchführen.	... kann die eigenen Verantwortlichkeiten in der internen Kooperationsbeziehung deutlich machen und einfordern.	... ist in der Lage, zu reflektieren, welche Auswirkung das eigene Handeln auf die interne Kooperation sowie auf die Kinder hat und umgekehrt.

D	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld D: Interne Zusammenarbeit				
<i>Die interne Zusammenarbeit im Ganzttag unter Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten (mit)gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Evaluation	... kennt (standardisierte) Verfahren für eine interne Evaluation, z.B. kollegiales Feedback und Befragungen von Mitarbeitern.	... kann gemeinsam mit anderen im Ganzttag (päd.) tätigen Personen anhand unterschiedlicher Kriterien (z.B. Transparenz, Informationsfluss) reflektieren, inwieweit die innerorganisatorische Kommunikation effektiv und effizient ist.	... kann Möglichkeiten der Weiterentwicklung der internen Kooperation (z.B. Fortbildungen, Festlegung von zeitlichen und räumlichen Strukturen) aus der Evaluation ableiten und sie gegebenenfalls mit den anderen päd. tätigen Personen, der Leitung und dem Träger abstimmen.	... kann Gründe für das Gelingen bzw. Misslingen der internen Zusammenarbeit reflektieren.
	... kennt Möglichkeiten der externen Evaluation, z.B. Kommunikationsaudits, und hat Wissen darüber, wie diese in Anspruch genommen werden können.	... kann gemeinsam mit den anderen päd. Tätigen überprüfen, welche Aufgaben in gemeinsamer Verantwortung erfüllt werden und an welchen Stellen spezifische Verantwortungsbereiche herausgearbeitet werden sollten.	... ist in der Lage, zu erkennen und zu kommunizieren, an welchen Stellen die Kooperation gelingt bzw. an welchen Stellen Handlungsbedarfe bestehen.	... kann strukturelle Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung der internen Kooperation reflektieren bzw. einschätzen und sich im Rahmen der eigenen fachlichen Ressourcen an der Gestaltung beteiligen.
	... hat Wissen zu Ressourcen und Strukturen, die die interne Kooperation ermöglichen bzw. hemmen.			... kann das eigene Handeln hinsichtlich der eigenen Kooperationskultur (z.B. Einzelkämpfer, Teamplayer) reflektieren.

E	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld E: Externe Kooperation				
<i>Die Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren auf Grundlage des Leitbildes initiieren und (mit)gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Analyse	... kennt rechtliche Grundlagen zur Förderung von Kindern (z.B. UN-Kinderrechtskonvention) und die damit verbundene Notwendigkeit von Kooperation und Vernetzung (z.B. §22 und §45 SGB VIII, SGB IX).	... kann die Ziele und Kompetenzen der Kooperationspartnerinnen und -partner erfassen und deren Angebote auf die individuelle, soziale und kulturelle Diversität hin kritisch betrachten.	... kann gemeinsam mit anderen päd. Tätigen reflektieren, welchen Stellenwert die Kooperation mit externen Akteuren einnimmt. ... kann sich mit Kindern über ihre Erfahrungen, Wünsche und Ängste hinsichtlich der Aktivitäten im Sozialraum austauschen sowie Ressourcen und Risiken des Sozialraums erfassen.	... kann bestehende Kooperationen und Vernetzungsstrukturen in ihrem Zuständigkeitsbereich analysieren, z.B. hinsichtlich des Einflusses auf die Lebenswelt und Entwicklung der Kinder. ... ist in der Lage, sich mit eigenen Kooperationsvorhalten auseinanderzusetzen und konstruktiv damit umzugehen. ... kann reflektieren, in welcher Form sie selbst Bestandteil der Beratungs- und Unterstützungsstrukturen ist.
	... hat Wissen zu dem Konzept der kommunalen bzw. regionalen Bildungslandschaft.	... kann Methoden einsetzen, um die Bedarfe der (päd.) tätigen Personen, Erziehungsberechtigten und Kinder zu erfassen und mögliche Kooperationspartnerinnen und -partner zu identifizieren.	... kann den subjektiv wahrgenommenen Nutzen von Kooperationen und Vernetzung bei den unterschiedlichen Beteiligten erkennen.	
	... kennt Prinzipien der Sozialraumorientierung und die Bedeutung der Nutzung sozialräumlicher Angebote für die Chancengerechtigkeit.	... ist in der Lage, bei der Analyse des Sozialraums die Kinder aktiv einzubeziehen bzw. deren Perspektive einzunehmen.		

E	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld E: Externe Kooperation				
<i>Die Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren auf Grundlage des Leitbildes initiieren und (mit)gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Planung	... kennt Beratungs- und Unterstützungsangebote, Organisationen im Sozialraum sowie kommunikative Steuerungsebenen (z.B. Jugendämter, Kitas, Schulen, Vereine, Musikschulen, Fachdienste und Ärzte).	... kann ein Konzept bzw. Arbeitsschritte entwickeln, um Kooperations- und Vernetzungssstrukturen zu initiieren, zu gestalten und auszubauen.	... kann sich mit externen Kooperationspartnerinnen und -partnern über die jeweiligen Ziele, Leitbilder sowie Erziehungs- und Bildungsverständnisse austauschen und die Zusammenarbeit dahingehend gestalten.	... kann die Ressourcen des Sozialraums als Bildungs- und Lerngelegenheiten für die Kinder und als Erweiterung für das Profil der Einrichtung wahrnehmen und nutzen.
	... ist vertraut mit den unterschiedlichen öffentlichen Orten, an denen sich Kinder aufhalten können.	... ist in der Lage, die Notwendigkeit von Kooperationen, z.B. im künstlerisch-ästhetischen Bereich, fachlich zu begründen und anzuregen.	... ist in der Lage, gemeinsam mit externen Akteuren die Ganztageeinrichtung als Ressource für den Sozialraum zu öffnen.	... kann reflektieren, inwieweit sie sich bei der Kooperation und Vernetzung konstruktiv und lösungsorientiert einbringt.
	... kennt die Bedeutung von Transitionen für die Entwicklung der Kinder, z.B. beim Übergang von der Kita in die Grundschule oder bei einem Schulwechsel.	... kann Kooperationen und Vernetzungen an den individuellen Entwicklungen, Interessen und Bedürfnissen der Kinder ausrichten und deren soziale und kulturelle Diversität berücksichtigen.	... kann die Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder gegenüber externen Kooperationspartnerinnen und -partnern nachvollziehbar kommunizieren und vertreten.	

E	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld E: Externe Kooperation				
<i>Die Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren auf Grundlage des Leitbildes initiieren und (mit)gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Durchführung	... kennt rechtliche Grundlagen von Kooperationen, wie die Aufsichts- und Schweigepflicht.	... kann die Interessen und den Willen der Kinder bei der Gestaltung der Kooperationen aktiv einbeziehen.	... kann das pädagogische Handeln gemeinsam mit den externen Akteuren reflektieren und wenn nötig weiterentwickeln.	... ist in der Lage, eigene Kompetenzen und Möglichkeiten zu reflektieren und externe Akteure in die pädagogische Arbeit einzubinden.
	... ist vertraut mit Gestaltungsmöglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Webseite, Flyer, Veranstaltungen im Sozialraum).	... kann die Notwendigkeit fachlicher Unterstützung erkennen und ist in der Lage, die Kooperation mit Fachdiensten dialogisch zu gestalten, z.B. im Kontext von Kindeswohlgefährdung.	... kann die Kompetenzen der externen Akteure anerkennen und gegebenenfalls ungenutzte Synergien identifizieren.	... kann das eigene Handeln hinsichtlich partizipativer Möglichkeiten für Kinder und deren Erziehungsberechtigten in der sozialräumlichen Gestaltung reflektieren.
	... kennt den Stellenwert einer zielorientierten und transparenten Kommunikation bzw. Arbeitsweise mit Kooperationspartnern und -partnern.	... kann gemeinsam mit externen Akteuren die Angebote und Übergänge so gestalten, dass sie das Kind stärken und ihm Freude machen.	... ist in der Lage, den pädagogischen Alltag im Ganztags als wichtige Lebenswelt der Kinder sichtbar werden zu lassen.	... kann die Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen und daraus hervorgehende Abläufe etablieren.

E	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Handlungsfeld E: Externe Kooperation				
<i>Die Kooperation und Vernetzung mit externen Akteuren auf Grundlage des Leitbildes initiieren und (mit)gestalten</i>				
Die pädagogisch tätige Person				
Evaluation	<p>... kennt Methoden der Selbst- und Fremdevaluation.</p> <p>... kennt partizipative Methoden der Evaluation, mit denen auch Kinder die Qualität der Kooperationsangebote bewerten können, z.B. Kinderbefragungen.</p>	<p>... kann Methoden der Evaluation passgenau und situativ anwenden.</p> <p>... kann gemeinsam mit den externen Akteuren reflektieren, ob die Ziele des Ganztags im Rahmen der Kooperation realisiert wurden, und entsprechende Entwicklungs- und Handlungsbedarfe identifizieren.</p> <p>... ist in der Lage, zu überprüfen, ob die Angebote das eigene Profil sinnvoll ergänzen.</p>	<p>... kann gemeinsam mit den Kindern überlegen, welche Kooperationen für sie Sinn machen und welche nicht.</p> <p>... kann gemeinsam mit den unterschiedlichen Beteiligten überprüfen, inwieweit die sozialräumliche Vernetzung die Interessen der Kinder und Erziehungsberechtigten berücksichtigt.</p> <p>... kann gemeinsam mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern reflektieren, inwieweit die Angebote an den Wünschen, Interessen und Rechten der Kinder ausgerichtet sind, und kann diese gegebenenfalls zum Wohle der Kinder weiterentwickeln.</p>	<p>... ist in der Lage, die Rückmeldungen externer Akteure anzunehmen und für die Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns zu nutzen.</p> <p>... ist bereit, die Kooperationen dahingehend zu überprüfen, inwieweit externe Akteure dem Leitbild, den Zielen und den Qualitätsstandards des Ganztags entsprechen.</p> <p>... kann gegebenenfalls für die Rechte der Kinder eintreten.</p>

Die Expertengruppe Ganztag

Bei der Erarbeitung des Kompetenzprofils „Ganztag für Grundschul Kinder“ ließ sich die WiFF von Expertinnen und Experten aus Fachpraxis, Weiterbildung und Wissenschaft beraten. Ihnen danken wir herzlich.

Dr. Judith Adamczyk

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V., Berlin

Dr. Elke Alsago

Ver.di Bundesvorstand, Berlin

Mark Becker

Jugendamt Essen

Prof. Dr. Tom Braun

IU Internationale Hochschule, Köln

Anna-Margarete Davis

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH, Berlin

Ulrike Glöckner

impulse Akademie, Freiburg

Dr. Angelika Guglhör-Rudan

Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Maria-Theresia Münch

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Fakultät für Bildungswissenschaften, Freie Universität Bozen

Prof. Dr. Falk Radisch

Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Universität Rostock

Dr. Pia Rother

Institut für Sozialwesen, Universität Kassel

Prof. Dr. Markus Sauerwein

Fliedner Fachhochschule Düsseldorf

Birgit Schubert

Integrierte Ganztagesbildung (Hort), Michael Ende Grundschule, Stadt Nürnberg

Dr. Anna-Maria Seemann

Akademie für Ganztagespädagogik, Hiltpoltstein

Christian Shukow

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V., Berlin

Die Autorinnen und Autoren

Anna Beutin

Wissenschaftliche Referentin der WiFF am DJI, München

Prof. Dr. Gunther Graßhoff

Professor für Sozialpädagogik am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Stiftung Universität Hildesheim

Hilke Lipowski

Wissenschaftliche Referentin der WiFF am DJI, München

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann

Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen

Anna Pilchowski

Wissenschaftliche Referentin der WiFF am DJI, München

Dr. Pia Rother

Vertretungsprofessorin im Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und Bildung im Institut für Sozialwesen an der Universität Kassel

Prof. Dr. Markus Sauerwein

Professor für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit an der Fliegener Fachhochschule Düsseldorf

Prof. Dr. Karsten Speck

Professor für Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg

Nicole Spiekermann

Wissenschaftliche Referentin der WiFF am DJI, München

Katja Tillmann

Wissenschaftliche Referentin der WiFF am Forschungsverbund TU Dortmund/Deutsches Jugendinstitut

Jelena Ulukut

Redakteurin beim Cornelsen Verlag, Berlin (Bildungsmaterialien in Print- und Digital-Versionen für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern)

Bastian Walther

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration, Berlin

Außerdem bedanken wir uns bei Nadin Mundin (Schulsozialarbeiterin, Grundschule an der Hindenburgstraße, Diepholz), Holger Renner (Pädagogische Fachberatung der Stadt Freiburg, Fortbildner) und Aike Schäfer (Erzieher, Evangelische Jugendhilfe, Schweicheln) für den konstruktiven Austausch.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Der WiFF Wegweiser Weiterbildung zum Thema **Ganztag für Grundschul Kinder** stellt Arbeitsmaterial zur Verfügung, das Weiterbildnerinnen und Weiterbildner dabei unterstützen soll, ihre Angebote kompetenzorientiert zu gestalten. Den Mittelpunkt der Publikation bildet ein Kompetenzprofil, welches die WiFF gemeinsam mit einer Expertengruppe aus Fachpraxis und Wissenschaft erarbeitet hat.

Der WiFF Wegweiser Weiterbildung gliedert sich in drei Teile:



Thematische Einführung

führt in die Themen Kompetenzorientierung und Ganztag für Grundschul Kinder ein.



Handlungsfelder in der Praxis

beschreibt die fünf Handlungsfelder von pädagogischen Fachkräften: Leitbild, Kind(er), Erziehungsberechtigte, Interne Zusammenarbeit sowie Externe Kooperation.



Kompetenzprofil

beschreibt pro Handlungsfeld wesentliche Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften, die in Weiterbildungsangeboten reflektiert und weiterentwickelt werden können.