



# GANZTAG MITGESTALTEN

**Praktische Herausforderungen und innovative Konzepte**

Rechtliche Rahmenbedingungen, praktische Umsetzung und innovative Ansätze für die Qualitätsentwicklung in schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten

**Impressum**

Herausgeber:  
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft  
Hauptvorstand  
Reifenberger Straße 21  
60489 Frankfurt am Main  
Telefon: 069 78973-0  
info@gew.de  
www.gew.de

**Verantwortlich:** Alessandro Novellino  
**Redaktion und Gestaltung:** Werbeagentur Zimmermann GmbH,  
www.zplusz.de  
**Illustrationen:** Stefan Müller für Thinkpen, www.thinkpen.de  
**Druck:** Zarbock, Frankfurt a. M.



**März 2025**

# INHALT

---

**Vorwort** 6

**Doreen Siebernik**

Vorstandsmitglied und Leiterin  
Jugendhilfe und Sozialarbeit

**Anja Bensinger Stolze**

Vorstandsmitglied und Leiterin  
Schule

---

## Rechtliche Grundlagen des Ganztagsförderungsgesetzes (GaFöG)

### Entwicklung, aktuelle gesetzliche Rahmenbedingungen und Herausforderungen

- » Alessandro Novellino  
Referent I GEW Hauptvorstand I Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit 9

---

## Ausgestaltung des Rechtsanspruchs

### Qualitätsentwicklung in unterschiedlichen Ganztagsmodellen am Beispiel Rheinland-Pfalz und Thüringen

- » Tobias Klag  
Stellvertretender Abteilungsleiter I Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz 15
- » Marlis Bremisch  
Referentin für Bildung I GEW Thüringen 18

---

## Rolle und Handlungsmöglichkeiten der Steuerungsebenen

### Handlungsfelder einer gestaltenden Schulaufsicht und der Einfluss der Ganztagskoordination auf die Qualitätsentwicklung im Ganzttag

- » Dr. Wolfgang Bott  
Stellvertretender Vorsitzender | Konferenz der Schulaufsicht in Deutschland (KSD) 22
- » Tina Simon  
Bildungsexpertin & Geschäftsleitung Hessen I Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 27

---

## Finanzierungsmodelle im Ganzttag

### Herausforderungen und finanzpolitische Ansätze in der Finanzierung des Rechtsanspruchs auf Ganzttag

- » Dr. Kai Eicker-Wolf  
Referent I Finanzpolitik I GEW Hessen 31
- » Dr. Roman George  
Referent I Bildungspolitik I GEW-Hessen 31

---

## Beschäftigungsverhältnisse und Personalstruktur

### **Beschäftigungsmodelle im Ganzttag und Lösungsansätze für eine stabile Personalstruktur**

- » Katja Tillmann  
Wissenschaftliche Referentin | Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische  
Fachkräfte (WiFF) | Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund 35
- 

## Professionsentwicklung von Lehr- und pädagogischen Fachkräften

### **Professionalisierung zwischen Fachkräftemangel und Qualitätsanspruch**

- » Prof. Dr. Gunther Graßhoff  
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik | Universität Hildesheim 41
- 

## Qualifikation und Ausbildung für den Ganzttag

### **Anforderungen und Standards in der Qualifizierung und Ausbildung von Personal im Ganzttag**

- » Dr. Sirikit Krone, Iris Nieding, Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey  
Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) im Institut  
für Arbeit und Qualifikation (IAQ) | Universität Duisburg-Essen 45
- 

## Multiprofessionelle Zusammenarbeit

### **Gelingende Kooperation von unterschiedlichen Systemen und die Potenziale der Vielfalt**

- » Dr. Pia Rother  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin | Institut für Erziehungswissenschaft |  
Johannes-Gutenberg-Universität Mainz 50
- 

## Gelingende Kooperation im Ganzttag

### **Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit von Schule und Hort**

- » Sylvia Mihan  
Referentin | Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Sachsen 55
- 

## Kooperative Leitungsverantwortung

### **Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit auf Leitungsebene**

- » Dr. Stephan Kielblock  
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 61
  - » Amina Kielblock  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung  
und Bildungsinformation 61
-

---

## Inklusion im Ganzttag gestalten

### Professionalisierungsfaktoren von Pädagog\*innen für inklusive Ganztagsentwicklung

- » Prof. Dr. Benedikt Hopmann  
Institut für Sozialpädagogik | Universität Siegen 66
- 

## Inklusive Arbeitszeitpolitik

### Anforderungen und Bedarfe von Beschäftigten mit Blick auf die Frage eines professionsübergreifenden Zeitmanagements

- » Anne Albers  
Lehrerin | Stellvertretende Vorsitzende im Hauptpersonalrat der Stadt Berlin 71
- 

## Demokratiebildung, Teilhabe und Mitbestimmung

### Verständnis, Praktiken und Kooperationen zur Demokratiebildung und Mitbestimmung im Ganzttag

- » Julia Klimczak  
Autorin und Referentin für die Bereiche Ganzttag und Kinderrechte | Hamburg 76
  - » Micke Guckelsberger und Berit Wolter  
Referent\*innen | Institut Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung e.V. 80
  - » Dr. Martin Schommer  
Referent für Tarif-, Beamten- und Sozialpolitik | GEW Baden-Württemberg 85
- 

## Schulbaukonzepte

### Ganzttag inklusiv denken, planen und umsetzen

- » Ralph Leipold  
Amtsleiter | Staatliches Schulamt Mittelthüringen 89
- 

## Sozialraumorientierter pädagogischer Ansatz

### Grundlagen und Potenziale von Sozialraumorientierung für Ganzttagsschulen

- » Prof. Dr. phil. Felix Manuel Nuss  
Professur für „Fachwissenschaft Soziale Arbeit“ | Katholische Hochschule  
Nordrhein-Westfalen 96
-

## *Liebe Kolleg\*innen,*

die Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter ab 2026 markiert einen Meilenstein in der Bildungs- und Sozialpolitik der Bundesrepublik. Für die GEW ist dies eine politische Errungenschaft sowie auch der Beginn einer großen bildungspolitischen Aufgabe für eine qualitativ hochwertige ganztägige Bildung, Betreuung und Erziehung. Die Gestaltung eines kindzentrierten, inklusiven und gerechten Ganztags stellt alle Beteiligten vor erhebliche Herausforderungen – und bietet gleichzeitig die Chance auf eine Bildungspolitik, die das Wohl der Kinder sowie die Interessen der Beschäftigten gleichermaßen berücksichtigt.

Die GEW setzt sich seit Jahrzehnten mit den Fragen und Herausforderungen des ganztägigen Lernens auseinander und hat ihre Expertise geschärft. Dieses Engagement spiegelt sich in unseren „15 Punkten für einen guten Ganztag“ wider, die als Orientierung für die Arbeit in diesem Themenfeld dienen. Sie formulieren klare Qualitätsstandards und benennen die zentralen Rahmenbedingungen, welche es zu schaffen gilt, um einen nachhaltigen und erfolgreichen Ganztag zu ermöglichen. Ganztag ist weit mehr als nur eine Verlängerung des schulischen Unterrichts. Sie schaffen neue Räume für Bildung, Betreuung und Persönlichkeitsentwicklung, in denen Kinder soziale Kompetenzen, kulturelle Vielfalt, demokratische Werte sowie Spiel- und Freiräume erleben können. Insbesondere Kindern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien bietet ein strukturierter und personell gut ausgestatteter Ganztag die Chance, ungleiche Startbedingungen abzumildern und Bildungsbarrieren abzubauen.

Allerdings gefährden strukturelle Herausforderungen wie der Fachkräftemangel, unzureichende finanzielle Ressourcen und fehlende Räume grundsätzlich die Umsetzung des Rechtsanspruchs. Dabei muss eine Umsetzung mit verbindlichen Qualitätsstandards das Ziel sein. Eine unzureichende Umsetzung des Rechtsanspruchs nimmt Kindern viele Chancen und schränkt viele Familien im Wunsch nach und der Notwendigkeit von Erwerbsarbeit ein.

Ein qualitativ hochwertiger Ganztag wird nur gelingen, wenn genügend Fachkräfte zur Verfügung stehen. Damit sich Fachkräfte für dieses Arbeitsfeld interessieren, sind attraktive Arbeits- und Rahmenbedingungen sowie eine angemessene Bezahlung wesentliche Gelingensbedingungen. Als GEW haben wir wiederholt betont, dass der Fachkräftemangel in der Kinder- und Jugendhilfe sowie in den Grundschulen nicht nur ein personalpolitisches Problem ist, sondern die Grundlage des Ganztagsprojekts insgesamt infrage stellt. Deshalb setzen wir uns für eine bedarfsgerechte Ausbildung und Qualifizierung von Fachkräften sowie für attraktive Arbeitsbedingungen für alle Beschäftigte im Ganztag ein. Es bedarf einer intensiven Verzahnung zwischen Schule und außerschulischen Partner\*innen. Multiprofessionelle Teams, in denen Lehrkräfte, Sozialpädagog\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen, Erzieher\*innen sowie andere pädagogische Fachkräfte zusammenarbeiten, sind der Schlüssel, um die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien zu berücksichtigen. Dabei ist es entscheidend, ausreichend Zeit und Ressourcen für die Zusammenarbeit, Planung und Reflexion zu schaffen. Wir fordern eine konsequente Rhythmisierung des Ganztags. Nur wenn es gelingt, den Ganztag mit den Kindern zu planen, zu leben und zu gestalten, wird es gelingen, formales und informelles Lernen, Freizeit und Entspannung harmonisch zu verbinden.

Ein inklusiver Ganztag zeichnet sich dadurch aus, dass die Vielfalt der Kinder wertgeschätzt wird und Diskriminierungsstrukturen abgebaut werden. Er kann dazu beitragen, Vorurteile abzubauen, Teilhabe zu fördern und demokratische Werte zu stärken. Dies erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit Machtstrukturen, diskriminierenden Praktiken und Stereotypen – sowohl im Umgang mit Kindern als auch im kollegialen Miteinander. Die Anerkennung von Vielfalt und die Förderung einer diskriminierungskritischen Haltung, welche darauf abzielt, Antidiskriminierung systematisch im Ganztag zu verankern, bieten hierfür eine wertvolle Orientierung.

Als Bildungsgewerkschaft sind wir die Stimme der Beschäftigten und auch Visionärin und Gestalterin einer zukunftsweisenden Bildungspolitik. In zahlreichen Initiativen, Positionspapieren und Fachveranstaltungen haben wir uns dafür eingesetzt, dass die Bedürfnisse und Perspektiven der Lehr- und pädagogischen Fachkräfte in die politischen Entscheidungen einfließen. Unser Engagement reicht von der Beratung und Unterstützung der Beschäftigten vor Ort bis hin zur bundespolitischen Lobbyarbeit. Dabei bleibt die Gewerkschaftsperspektive stets handlungsleitend: Bildungspolitik muss im Sinne der Beschäftigten und der Kinder gestaltet werden. Sie darf nicht dem Diktat kurzfristiger Sparmaßnahmen unterworfen sein, sondern muss langfristige Qualitätssicherung, Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit zum Ziel haben.

Mit diesem Sammelband bilden wir die Vielfalt und Komplexität des Themas Ganztage ab und wollen zur Diskussion und Reflexion anregen. Die Beiträge verdeutlichen, welche Herausforderungen und Potenziale im Ausbau des Ganztags liegen und wie eine gerechte und inklusive Gestaltung gelingen kann.

Unser Dank gilt allen Autor\*innen, die mit ihren Perspektiven, Erfahrungen und Analysen zu diesem Band beigetragen haben. Auch danken wir den Beschäftigten, die tagtäglich dafür sorgen, dass der Ganztage ein Ort des Lernens, der Begegnung und der Entwicklung ist.

Lasst uns gemeinsam daran arbeiten, den Ganztage als einen Raum zu gestalten, der Kindern gerecht wird, Fachkräften Perspektiven bietet und die Gesellschaft als Ganzes stärkt. ■

Mit solidarischen Grüßen

#### **DOREEN SIEBERNIK**

Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW, Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit

#### **ANJA BENSINGER-STOLZE**

Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW, Organisationsbereich Schule



Foto: GEW

DOREEN SIEBERNIK



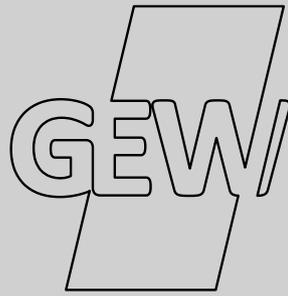
Foto: GEW

ANJA BENSINGER-STOLZE

#### **Autorinnen**

**Doreen Siebernik** ist seit 2021 im Geschäftsführenden Vorstand der GEW für den Bereich Jugendhilfe und Sozialarbeit verantwortlich. Die Erzieherin war 2008 bis 2012 Gesamtfrauenvertreterin aller all-gemeinbildenden Schulen Berlins und von 2011 bis 2021 Landesvorsitzende der GEW in Berlin. Sie bringt viel Politikerfahrung inner- und außerhalb der GEW mit.

**Anja Bensinger-Stolze** ist seit 2021 im Geschäftsführenden Vorstand der GEW für den Bereich Schule verantwortlich. Als Lehrerin hat sie von 1991 bis 2013 in Hamburg an einer Gesamt- und Stadtteilschule im sozialen Brennpunkt Deutsch und Politik unterrichtet. Sie war im Personalrat Gesamtschulen Mitglied und Vorsitzende und von 2013 bis 2021 Vorsitzende der GEW Hamburg.



# RECHTLICHE GRUNDLAGEN DES GANZTAGSFÖRDERUNGS- GESETZES (GAFÖG)

**Entwicklung, aktuelle gesetzliche Rahmenbedingungen  
und Herausforderungen**



# RECHTSANSPRUCH AUF GANZTAG: DIE FÖDERALE VERANTWORTUNG ZWISCHEN BUND, LÄNDERN UND KOMMUNEN

**ALESSANDRO NOVELLINO**

Referent I GEW Hauptvorstand I Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit



*Die 2021 durch den Bundestag beschlossene Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder ab dem 1. August 2026 markiert einen weiteren bedeutenden Schritt in einem langjährigen Entwicklungs- und Diskursprozess in der Bildungspolitik der Bundesrepublik.*

Dieser stufenweise mit Klasse 1 beginnende und sich bis 2030 auf Klasse 4 ausweitende Rechtsanspruch ist – nach der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Platz in der Kindertagesstätte ab dem vollendeten dritten Lebensjahr (1996) und der Ausweitung

der frühkindlichen Förderung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (2013) – eine weitere Antwort auf die heterogenen Anforderungen von Familien, die auf verlässliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote angewiesen sind. Zudem ist er ein wichtiger Baustein in der Entwicklung hin zu einer Bildungspolitik, die den Bedürfnissen aller Kinder gerecht wird und strukturelle Ungleichheit abbauen will. Durch eine Änderung im § 24 Abs. 4 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) hat der Gesetzgeber das „Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter“ (GaFöG) eingeführt. Damit wird das bestehende Angebot der Kinder- und Jugendhilfe erweitert. In Kombination mit den schulrechtlichen Regelungen der Bundesländer ergeben sich neue Möglichkeiten zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Ganztagsbetreuung. Gleichzeitig werden Fragen nach föderalen

Zuständigkeiten, pädagogischer und struktureller Qualität, multiprofessionellen und interdisziplinären Kooperationen sowie nach kommunalen Unterstützungssystemen aufgeworfen, die im Bundesvergleich in unterschiedlicher Ausprägung beantwortet werden.

### Bundesprogramm schiebt Ganztagsausbau an

Die historische Entwicklung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung ist dabei eng mit den gesellschaftlichen und politischen Veränderungen und den daraus resultierenden bildungs- sowie familien-, sozial-, und arbeitsmarktpolitischen Zielen in der Bundesrepublik verknüpft. Die durch den „PISA-Schock“ im Jahr 2000 angetriebenen Bildungsreformen und die durch die Kultusministerkonferenz (KMK) im Dezember 2001 als Reaktion darauf abgestimmten Konsequenzen (vgl. KMK 2001) hatten einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung des schulischen Ganztags. Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wurde im Zeitraum von 2003 bis 2009 ein quantitativer Auf- und Ausbau der Ganztagschulen mit einem Finanzvolumen von vier Milliarden Euro gefördert und durch die Bundesländer auf Grundlage der Verwaltungsvereinbarungen individuell umgesetzt (vgl. BMBF). Die dadurch in Gang gesetzte Dynamik führte in den Folgejahren zu einer Verdreifachung der Ganztagsangebote und einer Verdopplung der teilnehmenden Schüler\*innen (vgl. Rauschenbach et al. 2011). Des Weiteren setzte bei den über 7.000 Schulen, die sich konzeptionell mit der Thematik auseinandersetzten, durch das Bundesprogramm ein Zuwachs in der qualitativen Schulentwicklung in allen Schulformen, mit besonderer Ausprägung in den Grundschulen, ein (Vgl. BMBF 2009).

### Qualität der Angebote ist ausschlaggebend

Begleitet wurde diese Ausbaudynamik durch eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG“, welche im Zeitraum von 2005 bis 2019 in drei Phasen die diversen Ebenen der Qualität im

Ganztags untersuchen und fördern sollte. Die Ergebnisse der StEG verdeutlichen dabei unter anderem, dass nicht der erweiterte Zeitrahmen der Ganztagschule per se eine Wirkung auf individuelle Förderung entfaltet, sondern es vielmehr auf die Qualität der Angebote im erweiterten Zeitrahmen ganztägiger Bildung und Betreuung ankommt (vgl. StEG 2019). Diese und weitere wissenschaftliche Erkenntnisse flossen und fließen in bildungspolitische Debatten und praktische Empfehlungen ein. Unter anderem zeigt sich dies in den im Oktober 2023 veröffentlichten „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und

*„Die Diskurse um die fachliche Eignung des Personals im Ganztags sind ohne Zweifel eine der zentralen Herausforderungen, wenn es um die Qualität der Angebote geht.“*

Betreuungsangebote“ der KMK, welche erstmalig die pädagogische Qualität für den Ganztags skizzieren und eine „Orientierung dafür [zu] geben, was ein qualitativ hochwertiges Ganztagsangebot beinhaltet, damit das Lernen über den ganzen Tag ein Bildungs- und Betreuungsangebot [...] ist und damit mehr als Betreuung.“ (vgl. KMK 2023).

Kritisch muss hierbei angemerkt werden, dass die Empfehlungen der KMK das System der Kinder- und Jugendhilfe nicht adressieren (können) und das fehlende Gegenstück durch die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK), trotz gemeinsamer Sitzungen und Arbeitsgruppen, im Diskurs eine spürbare Lücke hinterlässt. Somit sind offene Fragen zur Kooperation und qualitativen Weiterentwicklung dieser beiden Systeme weiterhin nicht ausreichend beantwortet.

### Grundlegende Fragen zu Strukturen und Abläufen offen

Das GaFöG ist im SGB VIII verankert, und dort wird in § 22 Abs. 2 ausdrücklich festgelegt, dass Bildung, Betreuung und Erziehung gefördert werden sollen. Das ist als ganzheitlicher und umfassender Sozialisationsauftrag zu verstehen (vgl. Beckmann 2025). Dennoch sind grundlegende Fragen zur Qualität der Strukturen und Abläufe damit nicht einheitlich geklärt.

Insbesondere in der Frage des Fachkräftegebotes (§ 72 Abs. 1 SGB VIII) und den daran ausgerichteten Ausführungsgesetzen der Länder zeigen sich die bildungspo-



litischen Divergenzen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Rahmenbedingungen deutlich. Die Diskurse um die fachliche Eignung des Personals im Ganztage sind ohne Zweifel eine der zentralen Herausforderungen, wenn es um die Qualität der Angebote geht. Gerade vor dem Hintergrund, dass freie Träger der Jugendhilfe derzeit mit finanziellen Herausforderungen zu kämpfen haben (vgl. GEW 2023) und Fördermittel nur erhalten, wenn ihre Mitarbeitenden die erforderliche Eignung und Qualifikation nachweisen können, bieten die Standards des SGB VIII eine gute Orientierung. Dies kann aber – mit Blick auf die im Alltag stattfindende multiprofessionelle Kooperation zwischen Fach- und Lehrkräften sowie „pädagogischen Laien“ und die in der Weiterentwicklung des Ganztages erforderliche Professionalisierung der Strukturen – nur ein Anfang sein. Ähnlich wirkt sich das auch in den Thematiken der Betriebserlaubnis (§ 45 SGB VIII) und der Gesamt- und Planungsverantwortung (§ 79 SGB VIII) aus, welche in der Kinder- und Jugendhilfe bei den Trägern des Ganztagesangebotes beziehungsweise den örtlichen Jugendämtern liegen. Wie in der Bemessung des im Ganztage tätigen Personals ergeben sich hieraus Kooperationsnotwendigkeiten zwischen Schule und Jugendhilfe, insbesondere im Punkt der Sicherstellung eines bedarfsgerechten Angebotes. Daher muss die Fra-

ge aufgeworfen werden, ob eine Manifestierung eines additiven Systems den wissenschaftlichen Erkenntnissen ausreichend Rechnung tragen kann, oder ob es hier ein konstruktives Zusammenwachsen der unterschiedlichen Systeme auf den jeweiligen föderalen Ebenen geben muss.

### Gemeinsames Bildungsverständnis zwischen den Systemen nutzen

Es würde jedoch zu kurz greifen, den Fokus der bildungspolitischen Diskurse einzig auf die Differenzen zwischen dem System der Schule und dem der Kinder- und Jugendhilfe zu reduzieren, insbesondere wenn man die Grundsätze der Förderung (§ 22 Abs. 2

Punkt 1) sowie das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 SGB VIII) heranführt. Legt man nämlich die Schulgesetze der meisten Bundesländer nebeneinander, so zeigt sich, dass auch dort ein Verweis auf einen breitgefassten Bildungsbegriff zu finden ist, welcher den

*„Die Herausforderung besteht darin, die unterschiedlichen landesrechtlichen Modelle so zu nivellieren, dass sie eine einheitliche Qualität und ein gerechtes Angebot für alle Kinder gewährleisten.“*

Auftrag erteilt, Schüler\*innen individuell und ganzheitlich zu fördern und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und im sozialen Miteinander zu stärken. Alle

diese Ausführungen greifen auf das in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) verbriefte Recht auf Bildung (§ 26 AEMR) sowie auf das in der Kinderrechtskonvention (KRK) festgehaltene Recht auf Bildung (§ 28 KRK) und die Garantie des Kindeswohls (§ 3 KRK) zurück. Im Grundgesetz der Bundesrepublik, wenn auch nicht als solches ausdefiniert, lässt sich der Kontext aus Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 7 Abs. 1 ableiten. Es gibt also bereits Grundlagen, auf denen ein gemeinsames Verständnis von Bildung zwischen den verschiedenen Systemen aufgebaut werden kann. Diese können positiv genutzt werden, um den Ganztagsanspruch gemeinsam weiterzuentwickeln.

### Ländern, Kommunen und Jugendhilfe-Träger müssen kooperieren

Ein zentrales Merkmal des Bildungssystems der Bundesrepublik ist seine föderale Struktur. Das hat den Vorteil, dass regionale Besonderheiten und Bedürfnisse berücksichtigt werden können. Gleichzei-

tig macht es aber die Aufgabe schwieriger, in ganz Deutschland gleiche Bedingungen für alle zu schaffen, wie es im Grundgesetz (§ 72 Abs. 2) gefordert wird. Grundsätzlich finden sich in den Bundesländern drei Formen des schulischen Ganztags wieder, welche durch die Hortangebote regional unterschiedlich ergänzt werden. In der voll gebundenen Form müssen alle Schüler an drei Tagen für mindestens sieben Stunden an den Ganztagsangeboten teilnehmen. In der teilweise gebundenen Form betrifft dies nur bestimmte Gruppen, zum Beispiel Klassen oder Jahrgänge. In der offenen Form können Schüler freiwillig an den Angeboten teilnehmen. Die Umsetzung des Ganztags in den Ländern gemäß KMK zeichnet sich dadurch aus, dass mindestens an drei Tagen pro Woche den Schüler\*innen ein ganztägiges Angebot zur Verfügung gestellt wird, welches an jedem dieser Tage mindestens sieben Stunden umfasst. Dabei erhalten die teilnehmenden Schüler\*innen an allen Tagen des Ganztagsbetriebs ein Mittagessen. Des Weiteren steht die Organisation des Ganztagsbetriebes unter der Verantwortung der Schulleitung, und die Angebote sind inhaltlich auf den Unter-

richt abgestimmt (vgl. KMK 2013, S. 4). Diese Definition diente bisher als Orientierung für die Landesgesetzgeber. Der anstehende Rechtsanspruch auf Ganztag erweitert jedoch



diese Parameter, da er einen Betreuungsumfang von acht Stunden an allen fünf Werktagen, inklusive der Unterrichtszeit und der Ferien, an 48 Wochen im Jahr umfasst. Es ist daher naheliegend, dass die tägliche Ausgestaltung und Umsetzung nur in einem kollaborativen Prozess zwischen Ländern, Kommunen und den Trägern der örtlichen Jugendhilfe wird gelingen können.

### Einheitliche Qualität und gerechtes Angebot für alle Kinder

Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung stellt eine bedeutende Weiterentwicklung der deutschen Bildungspolitik dar. Die rechtliche Verankerung im SGB VIII und die föderale Verantwortung für die Ausgestaltung dieses Rechtsanspruchs erfordern eine enge Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Kommunen. Die Herausforderung besteht darin, die unterschiedlichen landesrechtlichen Modelle so zu nivellieren, dass sie eine einheitliche Qualität und ein gerechtes Angebot für alle Kinder gewährleisten. Zentrale Erfolgsfaktoren sind die Festlegung verbindlicher Qualitätsstandards, die Sicherstellung einer ausreichenden Fachkräfteausbildung und -weiterbildung sowie die fortlaufende Evaluierung der Angebote. Dabei müssen die Ressourcen der kommunalen Bildungslandschaften genutzt und eine Koordination der Akteure aufeinander abgestimmt werden (vgl. BMBF 2024). Nur durch ein strukturiertes und lösungsorientiertes Vorgehen aller Beteiligten kann der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Bundesrepublik nachhaltig erfolgreich umgesetzt werden. ■

#### Autor

**Alessandro Novellino** ist bildungspolitischer Referent im Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit. Seine Tätigkeitsschwerpunkte sind der Rechtsanspruch auf Ganztags, Soziale Arbeit und Schulsozialarbeit.

#### Quellen:

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2001, 6. Dezember). 296. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/296-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0506dezember-2001-in-bonn.html> \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*

Bundesrepublik Deutschland. „Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007“. Technische Universität Dresden. Abgerufen von [https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/BMBF\\_IzBB.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/BMBF_IzBB.pdf?lang=de) \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*

Rauschenbach, T., Arnoldt, B., Steiner, C., & Stolz, H.-J. (2011). Ganztagschule als Hoffnungsträger? Ein Reformprojekt auf dem empirischen Prüfstand. Expertise des Deutschen Jugendinstituts im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von [https://www.researchgate.net/publication/303498358\\_Ganztagschule\\_als\\_Hoffnungstrager\\_fur\\_die\\_Zukunft](https://www.researchgate.net/publication/303498358_Ganztagschule_als_Hoffnungstrager_fur_die_Zukunft) \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). „Gut angelegt: Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“. Abgerufen von [https://www.ganztagschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/\\_media/121206\\_bmbf\\_izbb\\_bf\\_df.pdf](https://www.ganztagschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/_media/121206_bmbf_izbb_bf_df.pdf) \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*

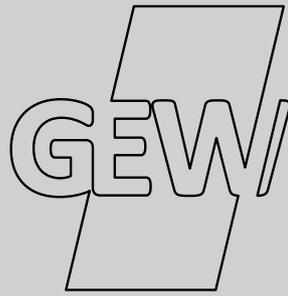
StEG-Konsortium. (2019). Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule\\_2017\\_2018\\_StEG.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17105/pdf/Ganztagschule_2017_2018_StEG.pdf) \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*

Kultusministerkonferenz (KMK). (2023, 12. Oktober). Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023\\_10\\_12-Ganztags-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023_10_12-Ganztags-Empfehlung.pdf) \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*

Beckmann, J. (2025). „Rechtsanspruch von Schulkindern auf Förderung in Tageseinrichtungen nach § 24 SGB VIII ab 2026: Inhaltliche Anforderungen an die Erfüllung des Förderauftrags“. In F. Radisch, U. Schulz & I. Züchner (Hrsg.), *Fachkräfte im Ganztags: Jahrbuch Ganztagschule 2025/26*. Wochenschau Verlag Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) & FRÖBEL. (2023, 7. Juli). Refinanzierung von Tarifabschlüssen flächendeckend sicherstellen. Abgerufen von <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/refinanzierung-von-tarifabschluesse-flaechendeckend-sicherstellen> \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2023). „Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2019 bis 2023“. Abgerufen von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2023\\_Bericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2023_Bericht.pdf) \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2024, 31. Mai). „Förderrichtlinie „Ganztags in Bildungskommunen“. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2024/05/2024-05-31-Bekanntmachung-Ganztagsbildung.html> \*Letzter Aufruf 01.03.2025\*



# AUSGESTALTUNG DES RECHTSANSPRUCHS

**Qualitätsentwicklung in unterschiedlichen Ganztagsmodellen  
am Beispiel Rheinland-Pfalz und Thüringen**



# GANZTAGSSCHULE: MEHR ALS DEN GANZEN TAG SCHULE – EINE PERSPEKTIVE AUS RHEINLAND-PFALZ

**TOBIAS KLAG**

Stellvertretender Abteilungsleiter | Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz



*Seit Verabschiedung des Ganztagsförderungsgesetzes (GaFöG) ist im Bereich der Ganztagsangebote eine neue Dynamik entstanden. In Rheinland-Pfalz hat der Ausbau von Ganztagsangeboten wie in den anderen Bundesländern seither eine kontinuierliche und bemerkenswerte Entwicklung durchlaufen. Gut zwei Drittel aller Schulen sind derzeit bundesweit als Ganztagschulen organisiert.*

Mit dem GaFöG sind laut der Gesetzesbegründung „die Förderung der Entwicklung und Erziehung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten, die Förderung der Teilhabe von Kindern, der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen und Männern am Erwerbsleben“ verbunden. Aus der Perspektive der Bildungsverwaltung sind zuvorderst die Bildungspotenziale, die eng mit entsprechenden pädagogischen Ansprüchen verbunden sind, von zentraler Bedeutung.

Die durch das GaFöG ausgelöste Entwicklungsdynamik kann sich damit nicht in der Frage nach einer bedarfsgerechten Quantität erschöpfen. Folgerichtig hat die Kultusministerkonferenz ziemlich genau zwei Jahre nach Inkrafttreten des GaFöG Empfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter verabschiedet. Die Empfehlungen sind ein deutliches Signal dafür, dass den Verantwortlichen auf allen Ebenen von Politik und Verwaltung bewusst ist, dass der bildungspolitische Anspruch an den Ganzttag – die Verbesserung der Bildungschancen junger Menschen – eng mit Qualitätsfragen verknüpft ist.

## **Ganzheitliche Bildung ermöglichen**

In Rheinland-Pfalz wurde im Jahr 2002 ein umfangreiches Ausbauprogramm der Ganztagschulen gestartet. Dies mit dem Ziel, das „Mehr an Zeit“ für die umfassende Förderung zu nutzen. Über 1,8 Milliarden Euro an Landesmitteln sind dafür bis heute bereitgestellt worden. Präferiertes Modell ist nach wie vor die Ganztagschule in Angebotsform, die mittlerweile

hoch anerkannt und unverzichtbarer Bestandteil des Bildungsangebotes in Rheinland-Pfalz ist.

Die Anforderungen an die Ganztagschulen sind keine geringeren, als eine ganzheitliche Bildung zu ermöglichen, die über die Inhalte des Pflichtunterrichts nach Stundentafel hinausgeht. Der erweiterte Zeitrahmen ist damit weder schulorganisatorisch noch pädagogisch als ein „Anhängsel des Unterrichtsvormittags“ zu verstehen, auch nicht als die Fortführung des Pflichtunterrichts. Wenn Kinder länger in der Schule sind, wenn Schule damit zu einem noch größeren Bestandteil der Erlebnis- und Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen wird, dann muss Ganztagschule mehr sein als „ein ganzer Tag Schule“.

Ganztagschulen bieten deshalb eine Vielzahl von Aktivitäten an, die von sportlichen und künstlerischen bis hin zu sozialpädagogischen Angeboten reichen. Zudem fördern sie die soziale Integration, die partizipative Mitgestaltung und das Gemeinschaftsgefühl, indem sie Räume für gemeinsame Aktivitäten und Mitgestaltungsmöglichkeiten bieten. Diese Vielfalt trägt dazu bei, dass Schüler\*innen ihre individuellen Interessen und Talente entdecken und weiterentwickeln können. Ganztagschulen eröffnen zusätzliche Möglichkeiten zur individuellen Förderung, berücksichtigen die kindliche Lebenswelt und unterstützen Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Entwicklung. Ganztagsangebote leisten auch einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit, indem sie allen Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zusätzliche Bildungschancen eröffnen.

### Erweiterter Bildungsbegriff, erweiterter Zeitrahmen



Im Mittelpunkt stehen die Kinder mit ihren ganz eigenen Bedürfnissen, Interessen, Neigungen und Begabungen. Ein wichtiges Kernmerkmal von Ganztagschulen ist deshalb, dass zahlreiche Anlässe zur formalen und non-formalen Bildung genutzt werden, denen ein erweiterter Bildungsbegriff zugrundliegt. Das bedeutet aber gleichzeitig auch, dass der erweiterte Zeitrahmen als Teil der ganzen Schule und damit auch als Teil der Prozesse zur Unterrichts- und Schulentwicklung zu verstehen ist.

Nach der Verabschiedung des GaFöG gab es bundesweit zahlreiche Positionspapiere, die ganz zurecht auf

die zusätzlichen Chancen des Gesetzes zum Beispiel für die kulturelle Bildung, für zusätzliche Sport- und Bewegungsanlässe, die Prävention oder die Gesundheitserziehung verwiesen haben. Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass ein Kind im dritten oder vierten Schuljahr in der Regel bis 13 Uhr Unterricht hat, an den sich zumeist eine Mittagspause mit Mittagessen sowie eine Lernzeit anschließen. Es stellt sich die Frage, was es braucht, damit der Ganztag den vorgenannten Anforderungen gerecht werden kann.

Die Antwort darauf lautet aus rheinland-pfälzischer Perspektive seit Langem, den erweiterten Zeitrahmen zusammen mit dem Pflichtunterricht zu denken. Die Anforderungen an den Ganztag mögen hoch sein. Wenn aber der „ganze Tag“ gedacht wird, dann eröffnen sich neue pädagogische Gestaltungsräume. Eine Verzahnung des Pflichtunterrichts mit den Gestaltungselementen des Ganztags ist dafür unerlässlich.

### Kooperationen schaffen Bildungslandschaften

Neben der Verzahnung ist ein weiteres Merkmal von guter Ganztagschule die Öffnung für Kooperationen mit Partner\*innen aus dem Sozialraum, wie Sportvereinen, Musikschulen und der Jugendhilfe. Diese Kooperationen schaffen Bildungslandschaften, die eine umfassende und vernetzte ganztägige Förderung ermöglichen. Durch die Einbindung der Schule in die lokalen Strukturen wird der allseits immer wieder bemühte Anspruch, dass „Schule nicht nur ein Ort der Bildung, sondern auch des Lebens von jungen Menschen ist“, mit Leben gefüllt.

Die vielfältige Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner\*innen führt unweigerlich zu einem weiteren Begriff, der in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat – nämlich dem der „multiprofessionellen Teams“. Die „echte“ Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team ist für alle Beteiligten eine anspruchsvolle Aufgabe und kann aus der Perspektive der Ganztagschule vor allem dann gelingen, wenn sie ebenfalls als Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden wird. Es lohnt sich, Schule multiprofessionell zu denken. Durch die Zusammenarbeit verschiedener Professionen können die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen besser erkannt und gefördert werden. Multiprofessionelle Teams bringen ein breites Spektrum an Kompetenzen und Perspekti-

ven in den Bildungsprozess ein. Besonders wichtig ist dabei die Kooperation zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe.

Es ist zu beobachten, dass auf allen Ebenen der Austausch der Systeme Schule und Jugendhilfe aufgrund des GaFöG eine zusätzliche Dynamik erhalten hat. Das ist ein gutes Signal für die Kinder und die Familien, denn beide Systeme leisten einen wichtigen Beitrag für die Bildung und die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Neben den vielen gesellschaftspolitischen Potenzialen des Rechtsanspruchs ist der größte zu hebende Schatz, den das Gesetz birgt, diese zusätzliche Dynamik in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Die gesellschaftlichen Herausforderungen, denen das Bildungssystem gerecht werden muss, haben zugenommen. Deshalb ist es wichtig, dass alle, die einen Beitrag zur guten Entwicklung junger Menschen leisten können, zusammen an einem Strang ziehen.

### Guten Ganzttag gibt es nicht zum Nulltarif

Trotz der zahlreichen Vorteile stehen Ganzttagsschulen auch vor Herausforderungen. Eine der größten Herausforderungen besteht darin, die Qualität der Angebote zu sichern und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Das bedeutet aber auch, dass es einen „guten Ganzttag“ nicht zum Nulltarif gibt. Hier gilt ohne Frage: Qualität hat ihren Preis. Es bedarf ausreichender Ressourcen, um die vielfältigen Angebote und die notwendige schulische Infrastruktur bereitzustellen.

Zudem sind die Gewinnung und Weiterbildung von qualifiziertem Personal zentrale Herausforderungen. Der Fachkräftebedarf im ganzen Bildungsbereich ist ebenso wie in anderen Branchen enorm. Der Erfolg und die Akzeptanz von Ganztagsangeboten hängen maßgeblich von der Qualifikation und Motivation der Lehrkräfte, Fachkräfte und der außerschulischen Kooperationspartner\*innen ab, die die Kinder täglich begleiten und fördern.

Eine weitere Herausforderung stellt die Integration der Ganzttagsschulangebote in den regulären Schulbetrieb dar. Es erfordert eine enge Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur\*innen, um ein kohärentes und effektives Bildungsangebot über den ganzen Tag sicherzustellen. Hierbei spielen organisatorische und logistische Fragen wie zum Beispiel die Planung

und Koordination der verschiedenen Aktivitäten und die Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten eine ebenso wichtige Rolle wie pädagogische Fragestellungen. Ganztagschule stellt hohe Anforderungen an die Schulleitung und ihre Rolle, die von der Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption über die Erarbeitung und Umsetzung des Personalisierungskonzeptes bis zur Budgetbewirtschaftung sowie sozial-, arbeits- und tarifrechtlichen Fragestellungen reichen. Ganztagschulen brauchen deshalb ein umfassendes Unterstützungsangebot.

### Große Herausforderungen – großes Potenzial

Trotz aller Herausforderungen sieht die Zukunft der Ganztagschulen in Deutschland vielversprechend aus, denn die gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Potenziale sind enorm.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Umsetzung des Rechtsanspruchs und die damit verbundene Stärkung qualitativ hochwertiger Ganztagsschulangebote einen wichtigen Beitrag zu mehr Bildungschancen und zur ganzheitlichen Förderung der Kinder in unserem Land leisten. Die Herausforderungen sind groß, aber die Potenziale sind es auch. Mit einem klaren Fokus auf Qualität, Kooperation und individuelle Förderung sind Ganztagschulen ein zentraler Baustein eines zukunftsfähigen und zeitgemäßen Bildungssystems. Packen wir es zum Wohle der jungen Menschen im Land gemeinsam an! ■

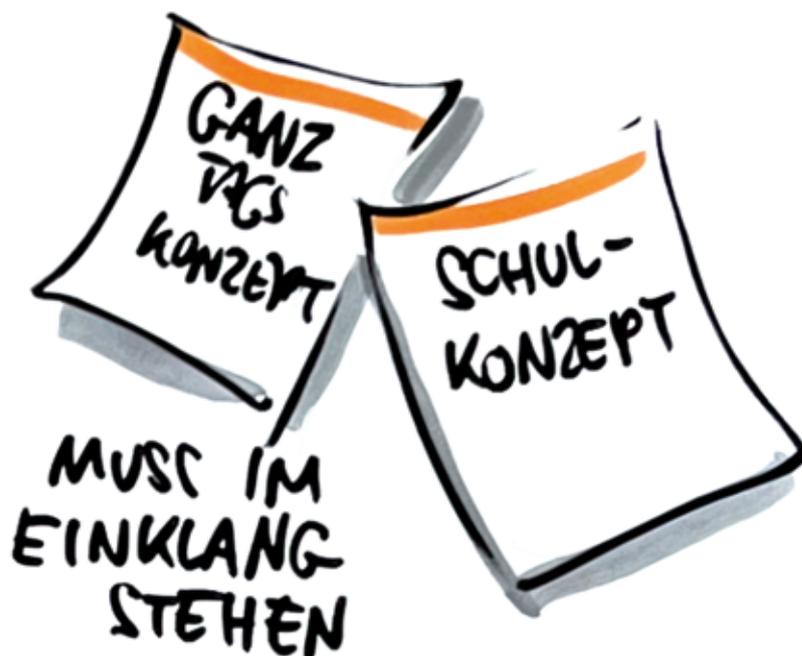
#### Autor

**Tobias Klag** hat Lehramt an Grund- und Hauptschulen studiert. Nach seinem Referendariat als Lehrer an einer Hauptschule war er elf Jahre Schulleiter an Grundschulen. Neun Jahre davon leitete er eine Ganztagsgrundschule in sozial herausfordernder Lage. 2016 folgte der Wechsel ins Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz. Dort war er zunächst im Grundschulreferat eingesetzt. Mit Beginn der Verhandlungen des Bundes und der Länder im Jahr 2018 zum Ganztagsförderungsgesetz wechselte er in das Referat für Ganztagschulen. Seit 2021 ist er stellvertretender Leiter der Abteilung 5 „Frühkindliche Bildung, Ganzttag u. schulische Unterstützungsangebote“. Tobias Klag ist dort auf Fachebene unter anderem federführend für Fragen zur Umsetzung des Rechtsanspruchs verantwortlich.

# HORT UND GANZTAG IN THÜRINGEN – EIN SCHON IMMER ETWAS ANDERES KONZEPT

**MARLIS BREMISCH**

Referentin für Bildung | GEW Thüringen



*Wer an Schule und Hort in einem anderen Bundesland außer Thüringen denkt, muss immer zwei Systeme im Blick haben: das Schulsystem und das Kinder- und Jugendhilfesystem. Bei uns ist das anders. Der Hort ist Bestandteil der Schule, das Bildungsministerium ist für alles zuständig, und die Horterzieher\*innen sind Beschäftigte des öffentlichen Dienstes des Freistaates Thüringen.*

Das heißt nicht automatisch, dass alles besser läuft. Aber manches ist doch selbstverständlicher als dort, wo man zwei Systeme mit zwei Verantwortungsträgern erst zusammenbringen muss. Horterzieher\*innen erbringen einen Teil ihrer Arbeitszeit am Vormittag im Unterricht – und ja, in Zeiten des Lehrer\*innen-Mangels wird das auch mal zur Unterrichtserfüllung missbraucht. Und nein, nicht in allen Kollegien gibt es ein gleichberechtigtes Miteinander von Lehrer\*innen und Erzieher\*innen. Und doch ist es viel selbstverständlicher (vielleicht manchmal zu selbstverständlich?), dass Horterzieher\*innen in den Grundschulen und Grundschulteilen der Gemeinschaftsschulen zugegen sind – und nicht an einem anderen Ort, angestellt bei einem anderen Träger.

Was sich Kolleg\*innen in anderen Bundesländern wünschen, ist bei uns der Ist-Stand. Wir kennen ihn und wissen daher auch um seine Grenzen. Wir sehen manchmal deutlicher, was fehlt und welche Probleme es zu klären gibt, damit Ganztagschule ein gutes Miteinander verschiedenster Professionen im Sinne der Kinder ist. Um diese Sicht soll es in diesem Artikel gehen.

### Thüringen: Ganztagsplatz für alle Grundschüler\*innen

Aber zuerst einmal zu den Fakten. In Thüringen sind die 421 Grundschulen, die bis zur 4. Klasse führen, sowie die Grundschulklassen in den 77 Gemeinschaftsschulen durchgängig ganztägig. Sie bieten somit allen Grundschüler\*innen einen verlässlichen Ganztagsplatz von 6 bis 17 Uhr, wenn ihre Eltern das wünschen. Das will die deutliche Mehrzahl. Das heißt natürlich nicht, dass jedes Kind die ganze Zeit in der Schule sein muss. Aber wenn es notwendig ist, kann es in den Früh- und den Späthort. Selbst bei Personalmangel versuchen die Schulen alles, damit die notwendige Betreuung in diesem Zeitrahmen abgedeckt ist. Die meisten der Grundschulen sind als freie Ganztagschulen anzusehen, aber 20 von ihnen sind als Ganztagschulen klassifiziert, zwei als teilgebunden.

Bei den Gemeinschaftsschulen<sup>1</sup> sind elf gebunden, 25 teilgebunden und 37 offen. Nur vier Schulen stellen kein Ganztagsangebot bereit. Auch Förderschulen sind in das Ganztagskonzept integriert, alle von ihnen sind als gebundene Ganztagschulen konzipiert. Dort erfolgt die Betreuung durch Förderpädagog\*innen und Sonderpädagogische Fachkräfte.

Das besondere Merkmal des Thüringer Modells ist die enge Kooperation zwischen Lehrkräften – wozu auch die sonderpädagogischen Fachkräfte gehören – und den Erzieher\*innen. Die Schulleitung agiert als Hortleitung und hat die Verantwortung für sämtliche pädagogische Fachkräfte. Diese Struktur fördert ein

einheitliches Handeln im Unterricht und in der Nachmittagsbetreuung. Lehrkräfte sowie Erzieher\*innen bilden den Kern des multiprofessionellen Teams, zu dem weitere Fachkräfte hinzukommen können.

### Unterschiedliche Rahmenbedingungen für das Fachpersonal

Unserer Meinung nach muss der Hort – und damit die Möglichkeit, zumindest ein offenes Ganztagsschulangebot wahrzunehmen – endlich verbindlich auf weitere Klassenstufen ausgeweitet werden; in einem ersten Schritt auf die Klassenstufen 5 und 6. Dafür würden mehr Erzieher\*innen benötigt, ebenso Räume an den Regelschulen und mehr Räume an den Gemeinschaftsschulen. Das kostet Geld, welches laut Politik im Haushalt nicht vorhanden ist. Daher ist die GEW Thüringen mit dieser Forderung noch nicht weitergekommen, aber wir bleiben dran.

Schwierig wird die Umsetzung des Ganztagskonzeptes (hier: in der Grundschule mit Hort), wenn man die Rahmenbedingungen der Arbeit der Beschäftigten in dieser Einrichtung betrachtet. Es stehen sich mehrere Systeme gegenüber: Da sind zum einen die Lehrer\*innen,

*„Was sich Kolleg\*innen in anderen Bundesländern wünschen, ist bei uns der Ist-Stand. Wir kennen ihn und wissen daher auch um seine Grenzen.“*

deren Arbeit in Unterrichtsstunden gemessen wird. In Thüringen sind das im Normalfall ohne Abminderung 27 Unterrichtsstunden für eine Grundschullehrkraft in Vollzeit. Die beamtenrechtlichen Regelungen sind die Rahmenbedingungen für sie. Außerhalb von Unterrichtsstunden und einem abgegrenzten Kreis

dienstlicher Anforderungen sind sie frei in der Wahl ihrer Arbeitsstätte. Die Horterzieher\*innen hingegen werden durch den Freistaat Thüringen zu maximal 80 Prozent einer Vollzeitbeschäftigung eingestellt. Sie arbeiten also 32 Stunden, eine Stunde davon dient der persönlichen Vor- und Nachbereitung mit frei wählbarem Ort, alle anderen Stunden sind „am Kind“, also in Präsenz vor Ort, zu leisten. Die Arbeitszeit von Lehrer\*innen übersteigt während der Schulwochen oftmals die 40 Stunden, weshalb sie diese in der unterrichtsfreien Zeit (Schulferien oder Brückentage) in der

<sup>1</sup> Das Thüringer Schulgesetz § 6 a Abs. 1 Satz 1 sagt zu Gemeinschaftsschulen: „Die Schüler der Gemeinschaftsschule lernen über die Klassenstufe 4 hinaus gemeinsam und werden entsprechend ihrer Leistungsmöglichkeiten, Begabungen und Interessen im vorwiegend binnendifferenzierten Unterricht individuell gefördert.“ Gemeinschaftsschulen gehen von Klasse 1 bis 10 oder 12.

Regel individuell neben dem Urlaub ausgleichen. Der Hort kann an Brückentagen geöffnet sein, außerdem gibt es während der Schulferien eine Ferienbetreuung, die durch die Erzieher\*innen abgedeckt wird. Dafür ist es diesen möglich, auch innerhalb der Unterrichtszeit Urlaub zu nehmen. Damit der Überblick und die Planungsmöglichkeiten gewahrt sind, haben Horterzieher\*innen einen individuellen Dienstplan. Neben Lehrer\*innen und Horterzieher\*innen arbeiten aber auch Sonderpädagogische Fachkräfte in der Schule. Deren Arbeitszeit wird nach Fördermaßnahmen berechnet. Es gibt pädagogische Assistenzen, die Beschäftigte an den Schulen und damit des öffentlichen Dienstes des Freistaates Thüringen sind. Schulbegleiter\*innen oder Sozialarbeiter\*innen sowie weiteres (pädagogisches) Personal, welches an Schulen eingesetzt werden kann, sind wiederum bei freien Trägern angestellt.

### Zeit für Absprachen notwendig

Alle diese Professionen müssen zusammenarbeiten. Die Schulleitung ist Dienstvorgesetzte für Lehrer\*innen, Horterzieher\*innen, Sonderpädagogische Fachkräfte sowie pädagogische Assistenzen und legt mit ihrer Arbeit die Grundlagen für einen erfolgreichen Ganzttag. Leider gehört seit einigen Jahren die Personalmangolverwaltung dazu, da das Personal nicht nur bei den Lehrer\*innen knapp ist.

Wir als GEW Thüringen sind uns bewusst, dass es nicht einfach ist und auch nicht schnell gehen wird, dieses System so um-

zugestalten, dass die Beschäftigungsbedingungen und Zeitsysteme für alle Professionen gleich sind. Aber ein großer Fortschritt wäre dennoch möglich: gemeinsame Zeit für Absprachen und Planungen. Diese Zeit gibt es leider nicht und die Kolleg\*innen müssen sich diese von ihrer Arbeitszeit abknapsen, manchmal auch „zwischen Tür und Angel“. Absprachen sind besonders

*„Häufig lassen sich die Trennlinien, wer was macht und welche Verantwortung übernimmt, gar nicht so trennscharf ziehen, wie das durch die unterschiedliche Eingruppierung und Bezahlung dargestellt wird.“*

notwendig, da in Thüringen Horterzieher\*innen und Sonderpädagogische Fachkräfte regelhaft im Unterricht mit eingesetzt werden und die Lehrkräfte unterstützen. Hier bedarf es dringend gesetzlicher Regelungen. Diese Zeit für Absprachen ließe sich in Thüringen einfach umsetzen, da die betroffenen Beschäftigten am selben Arbeitsort arbeiten und denselben Arbeitgeber haben: den Freistaat Thüringen. Dies würde allerdings auch bedeuten, dass mehr Personal nötig wäre, denn zur Absprachezeit kann man nicht „am Kind“ arbeiten. Das kostet Geld, welches die Politik angeblich nicht hat – oder für anderes ausgeben möchte.

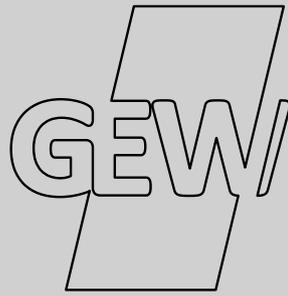
Die gemeinsame Arbeit in Thüringen macht auch deutlich: Häufig lassen sich die Trennlinien, wer was macht und welche Verantwortung übernimmt, gar nicht so trennscharf ziehen, wie das durch die unterschiedliche Eingruppierung und Bezahlung dargestellt wird. Dass Lehrer\*innen verbeamtet werden können, aber Horterzieher\*innen und Sonderpädagogische Fachkräfte nicht, spitzt dies noch einmal zu. Die Ausbildung – hochschulisch oder nicht – ist das eine, welche Anforderungen durch den Freistaat an die einzelnen Professionen gestellt werden, das andere. Hier merken wir als GEW Thüringen sehr deutlich, welche Probleme diese sehr unterschiedlichen Eingruppierungen in der Bezahlung bedeuten. Auch die Möglichkeiten zu Aufstiegen, bei denen Erfahrung zählt, fehlen weitgehend. Selbst ein sehr wertschätzendes Kollegium wiegt diese – nach Beamten- und Arbeitsrecht gefühlten – Ungerechtigkeiten nicht auf.

Wir in Thüringen haben zwar einen guten Ausgangspunkt für Ganzttagsschule. Aber sie könnte so viel mehr sein. Die Herausforderungen bleiben groß. ■

#### Autorin

**Marlis Bremisch** arbeitet bei der GEW Thüringen als Referentin und betreut neben den allgemeinen und berufsbildenden Schulen auch die Bereiche Hochschule und Forschung sowie gewerkschaftliche Bildungsarbeit.





# ROLLE UND HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN DER STEUERUNGSEBENEN

**Handlungsfelder einer gestaltenden Schulaufsicht und der Einfluss der  
Ganztagskoordination auf die Qualitätsentwicklung im Ganzttag**



# GESTALTUNGSMÖGLICHKEITEN DER SCHULAUF SICHT AM BEISPIEL DER GANZTAGSSCHULENTWICKLUNG

**DR. WOLFGANG BOTT**

Stellvertretender Vorsitzender | Konferenz der Schulaufsicht in Deutschland (KSD)



*Nach Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz und Art. 56 Hessische Verfassung ist es Aufgabe des Staates, die Aufsicht über alle Schulen wahrzunehmen. Hierzu gehört nach allgemeiner Auffassung die umfassende Befugnis des Staates zur Planung und Organisation des öffentlichen Schulwesens mit dem Ziel, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürger\*innen gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet.<sup>1</sup>*

Eine weitere Konkretisierung erfolgt aus den Regelungen der verschiedenen Landesschulgesetze.<sup>2</sup> Danach wird die Schulaufsicht zur Unterstützung der Schulen bei deren Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags, der Übernahme neuer Erkenntnisse der Fach- und Erziehungswissenschaften, der Organisationsentwicklung und der Koordination schulübergreifender Aufgaben tätig.<sup>3</sup> Auf dieser Grundlage sollen nachfolgend sowohl Zuständigkeit als auch Verantwortung der Schulaufsicht bei der Entwicklung des Ganztags an den Schulen exemplarisch vorgestellt werden.

## **Möglichkeiten der Veränderung in der Aufgabenwahrnehmung**

Für die notwendige Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht bei der Ganztagsentwicklung sind unterschiedliche Wege und Methoden denkbar, auf

<sup>1</sup> BVerfGE 59, 360, s.a.

<sup>2</sup> Vgl. z.B. § 92 Abs. 1 HSchG

<sup>3</sup> So treffend Schönberger in Köller/Achilles Anm. 2 zu § 92 HSchG

die – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – kurz eingegangen werden soll.

Ausgangspunkt jeder Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht ist die Grundannahme, dass die Schulaufsicht nicht zur Erledigung eigener Aufgaben in der Schule, sondern zur Unterstützung der Aufgaben der einzelnen Schule oder einer Mehrheit von Schulen tätig wird. Mit anderen Worten sollte sie eher beratend als lenkend tätig werden und jeweils die Eigenverantwortung der einzelnen Schule in den Vordergrund stellen. Ihre Tätigkeit hat sich regelhaft auf die Bereitstellung von Ressourcen, die Weitergabe von Informationen und das Aufzeigen rechtlicher Grenzen zu beschränken. Eigene Entscheidungen sollte sie nach diesem Steuerungsverständnis grundsätzlich eher nicht treffen, sondern den Schulen ihre Zuständigkeit und Verantwortung belassen und diese darin bestärken.

Für eine solche Wahrnehmung der Steuerungsfunktion der Schulaufsicht bietet sich als geeignetes Handlungsinstrument der Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen der einzelnen Schule und der zuständigen Schulaufsichtsbehörde an. Diese sollten möglichst auf Erkenntnissen interner und externer Evaluationsverfahren beruhen.<sup>4</sup>

Diese Unterstützungsmöglichkeiten der Schulaufsicht werden in weiten Teilen mindestens ansatzweise praktiziert. Sie sind aber noch deutlich erweiterungsfähig und insbesondere in den Tätigkeitsfeldern einzusetzen, in denen Zuständigkeiten von der Schulaufsicht auf die Schulen übergegangen sind. Hier ist zuerst an die zwischenzeitlich in den meisten Bundesländern auf die Schulleiter\*innen übertragene Zuständigkeit zur Anfertigung dienstlicher Beurteilungen für die an der von ihnen geleiteten Schule tätigen Lehrkräfte zu denken. In diesem Verfahren sind unterschiedliche Formen der Einbindung der Schulaufsicht in das Beurteilungsverfahren anzutreffen. In Hessen zum Beispiel ist die jeweils zuständige Person der Schulaufsicht als Zweit-

beurteilende formal und inhaltlich in das Beurteilungsverfahren eingebunden. In Rheinland-Pfalz hingegen werden die dienstlichen Beurteilungen über Lehrkräfte ausschließlich von den Schulleiter\*innen erstellt, ohne dass die Schulaufsicht im konkreten Verfahren beteiligt wäre.<sup>5</sup> Demgegenüber fällt im Freistaat Bayern die Erstellung dienstlicher Beurteilungen für Lehrkräfte an Grund- und Mittelschulen in die Zuständigkeit der dortigen Staatlichen Schulämter.

Inwieweit im Einzelfall ein Rückzug der Schulaufsicht aus einer bisher bestehenden Zuständigkeit und eine damit verbundene Übertragung der Aufgabe auf die Schule sinnvoll ist, muss für jede in Betracht kommende Aufgabe gesondert geprüft werden. So sehr dabei unter dem Gesichtspunkt der Sachnähe eine Aufgabenübertragung auf die Schule grundsätzlich als positiv eingeschätzt werden kann, so sehr muss auf der anderen Seite beachtet werden, dass die Schulaufsicht zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit schulischen Handelns<sup>6</sup> über die einzelne Schule hinaus verpflichtet ist. Dafür müssen ihr auch nach einer Aufgabenverlagerung geeignete Steuerungsinstrumente zur Verfügung stehen.<sup>7</sup>

Die Tendenz, Zuständigkeiten und Verantwortung von der Schulaufsicht auf die Schulen zu übertragen, zeigt sich neben dem Bereich der dienstlichen Beurteilungen auch im Rahmen der Übertragung anderer Tätigkeitsfelder. Diese umfassen zum Teil die Funktionen des Dienstvorgesetzten.<sup>8</sup> Mit derartigen Zuständigkeitsübertragungen gewinnt auf der einen Seite die Tätigkeit des bzw. der Schulleiter\*in an Bedeutung und wird andererseits – mindestens theoretisch – auf der Seite der Schulaufsicht Raum geschaffen für neue und andere Tätigkeitsschwerpunkte.

Seit den ersten PISA-Ergebnissen lässt sich ein bundesweiter Trend zu einer gesteigerten Selbstständigkeit der Schulen beobachten, auch wenn die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ver-

4 Zur Rechtsnatur von Zielvereinbarungen vgl. Bott Schulleitung A-Z Hessen m.w.Nw.; danach sind Zielvereinbarungen weder öffentlich-rechtliche Verträge noch Verwaltungsakte und weisen keine rechtliche Verbindlichkeit auf

5 Zu den Möglichkeiten der Einflussnahme auf dienstliche Beurteilungen durch die Schulaufsicht vgl. demnächst Bott Schulverwaltung HR m.w.Nw. zur Rechtsprechung des OVG Koblenz

6 Die als Teil des generellen Grundsatzes vergleichbarer Lebensverhältnisse zu betrachten sind

7 Eine Aufgabenübertragung ist zudem nur dann sinnvoll, wenn die Schule bei deren Erledigung Routinen entwickeln kann, andernfalls bedeutet eine solche Aufgabenübertragung auf der Seite der Schule lediglich eine zusätzliche Belastung

8 Vgl. z.B. § 88 Abs. 1 Satz 3 HSchG i.V.m. § 16 DO, wonach in § 16 Nr. 10 DO den Schulleitern in Hessen die Zuständigkeit zur Entscheidung über Dienstaufsichtsbeschwerden gegen Lehrkräfte und den Ausspruch förmlicher Missbilligungen als Sanktionskompetenz außerhalb eines Disziplinarverfahrens übertragen worden ist; vgl. hierzu den Überblick über die Entwicklung in Hessen: Bott Schulverwaltung HR 2012, 270 u. 311

läuft.<sup>9</sup> Danach sollen den Schulen zunehmend mehr Angelegenheiten zur eigenverantwortlichen Erledigung übertragen werden.<sup>10</sup> Dies basiert auf der Grundannahme, dass eine Bearbeitung vor Ort in der Regel der Verfahrensbeschleunigung dient.

### Änderungen in der wechselseitigen Wahrnehmung

Mit den Veränderungen in der Aufgabenerledigung zwischen Schulleitung und Schulaufsicht ist auch eine Veränderung der wechselseitigen Wahrnehmungen von der Schulaufsicht selbst und durch die Schulleitungen zu erkennen.

Eine vom Verfasser zusammen mit einem Kollegen aus der hessischen Schulaufsicht durchgeführte Interviewreihe mit Vertreter\*innen der Schulleitungen und Schulaufsichten aus Hessen, Rheinland-Pfalz und Bayern beleuchtete die wechselseitige Zusammenarbeit und damit verbundenen Erwartungen. Seitens der Schulaufsicht wurde dabei mehrheitlich geäußert, dass weniger Einzelfallentscheidungen, sondern mehr Beratung der Schulen als Schwerpunkte der eigenen Tätigkeit gewünscht würden. Seitens der Schulleitungen wurden mehr Begleitung, Personalversorgung und Krisenintervention durch die Schulaufsicht gewünscht. Insoweit sind Eigen- und Fremdwahrnehmung von Schulaufsicht und Schulleitungen im Wesentlichen vergleichbar bezüglich der Zusammenarbeit in inhaltlicher Hinsicht.

An dieser Stelle darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass das seit jeher bestehende Spannungsverhältnis zwischen der von Schulleitung und Schulaufsicht gewünschten Beratungsfunktion der Schulaufsicht auf der einen und der sich aus der Zuständigkeit einer Aufsichtsbehörde zwangsläufig ergebenden Kontrollfunktion auf der anderen Seite nicht beseitigt werden kann. Allerdings lässt sich den im Wesentlichen übereinstimmenden Aussagen sowohl von Schulleitungsmitgliedern als auch von Mitarbeitenden in der Schulaufsicht in den zitierten Interviews entnehmen,

*„Bei der flächendeckenden Einführung der Ganztagschule sind neue Herausforderungen zu erwarten.“*

dass wechselseitig zwar vorrangig Beratung durch und von der Schulaufsicht gewünscht, aber die Notwendigkeit von einzelfallbezogener Kontrolle nicht in Abrede gestellt wird.

Generell ist jedoch zu beachten, dass die Schulaufsicht insbesondere bei der von ihr wahrzunehmenden Steuerungsaufgabe stets bedacht sein sollte, ihre Entscheidungen so zu treffen, dass sie damit die gewünschte Eigenverantwortung der Schule nicht unnötig einschränkt. Dies bedeutet insbesondere, dass die Schulaufsicht zwar einer um Rat nachsuchenden

Schule den gewünschten Rat zu geben hat, diesen aber so gestalten soll, dass damit der Handlungs- und Verantwortungsspielraum der um Rat fragenden Schule erhalten bleibt. Für die Schule bedeutet dies umgekehrt, dass sie bei Fragen und

Unterstützungswünschen immer deutlich machen sollte, dass sie für ein von ihr in eigener Zuständigkeit und Verantwortung zu lösendes Problem eine Unterstützung der Schulaufsicht wünscht, aber keine Abnahme der Entscheidung durch ein Anziehen oder den Erlass einer Regelung. Denn dies würde dazu führen, dass die Summe der Regelungen für Schulen sich immer weiter erhöht, was für die gewünschte Selbst- oder Eigenverantwortung kontraproduktiv wäre.<sup>11</sup>

### Auswirkungen der Strukturen

Ob die unterschiedlichen, in den verschiedenen Bundesländern zum Teil sehr stark abweichenden Strukturen der Schulaufsicht und ihre ebenfalls stark differierende räumliche Zuordnung die gewünschte Entwicklung zu mehr kommunikativer Zusammenarbeit zwischen den Schulen und der Schulaufsicht zu beeinflussen vermögen, ist schwer abzuschätzen. Aus den bereits angesprochenen Interviews mit Vertreter\*innen der Schulleitungen und der Schulaufsicht wird zwar erkennbar, dass räumliche Nähe als erleichternd für die Alltagsarbeit empfunden wird.<sup>12</sup> Allerdings wird aus Äußerungen anderer Interviewter ebenfalls deutlich, dass eine inhaltlich

<sup>9</sup> Als weitestgehende Form die rechtlich selbstständigen beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein als deren Regelform

<sup>10</sup> Auch wenn die damit verknüpfte Erwartung, eine Verbesserung der Schülerleistungen zu erreichen, ausweislich der Auffassungen von Rolff und Klieme – geäußert in der Hausakademie des HKM im September 2014 – nicht wissenschaftlich belegt werden könne

<sup>11</sup> Insoweit haben es die fragende Schule und die gefragte Schulaufsicht durch ein die Verantwortlichkeiten beachtendes Miteinander selbst in der Hand, zur Verringerung, mindestens aber Nichterhöhung der Reglungsdichte im Schulbereich beizutragen

<sup>12</sup> Vgl. die deutlichen Strukturunterschiede zwischen Hessen mit 15 Regionalschulämtern und Rheinland-Pfalz mit einer Zentrale und zwei Außenstellen

tragfähige Zusammenarbeit auch bei größeren Entfernungen zwischen Schule und Schulaufsicht möglich ist. Entscheidend ist nach Auffassung verschiedener Interviewter vielmehr die individuelle Bereitschaft der handelnden Personen zur Zusammenarbeit. Dabei wird diese dann als besonders kollegial wahrgenommen, wenn besonders gute Personal- und Systemkenntnisse seitens der Schulaufsicht bezüglich der einzelnen Schule vorhanden sind. Es darf daher davon ausgegangen werden, dass Strukturfragen im Kontext der Übertragung neuer Aufgaben von der Schulaufsicht auf die Schulleitungen keine wesentliche Rolle spielen werden, auch wenn die konkrete Begleitung vor Ort durchaus als hilfreich angesehen wird.<sup>13</sup>

### Voraussetzungen für eine gelingende Unterstützung

Aus den bisherigen Ausführungen wird bereits deutlich, dass die Schulaufsicht als System grundsätzlich bereit ist, sich auf notwendige inhaltliche Veränderungen einzulassen. Dies gilt umso mehr, als sie seit geraumer Zeit immer wieder erheblichen Veränderungen unterworfen worden ist.<sup>14</sup> Diese Bereitschaft wird jedoch im Alltag leider häufig durch wachsende Aufgaben konterkariert, deren meist zeitnahe Erledigung von der jeweiligen obersten Dienstbehörde eingefordert wird. Das hieraus resultierende Dilemma wird deutlich unterstrichen durch ein Zitat aus einem Interview mit einem Schulaufsichtsbeamten aus Rheinland-Pfalz, der sehr treffend bemerkt hat, dass „das Abfragen von Statistiken nicht dem Stellenprofil eines Schulaufsichtsbeamten entspricht“.<sup>15</sup>

Bei der flächendeckenden Einführung der Ganztagschule sind neue Herausforderungen zu erwarten. Um die erwartete Unterstützung der Schulaufsicht bei der Umsetzung im Schulbereich inhaltlich überhaupt leisten zu können, ist darüber hinaus eine strikt an den Vorgaben des Prinzips der Bestenauslese nach Art. 33

Abs. 2 GG orientierte Personalauswahl für Schulaufsichtsbeamte unverzichtbar. Hierfür bedarf es klarer, ausschließlich an den verfassungsmäßig vorgegebenen Kriterien von Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung orientierter Personalauswahlentscheidungen bereits auf der Ebene der Schulleitungen, aber erst recht auf der Ebene der Schulaufsicht. Nach Auffassung des Verfassers sind dazu Erfahrungen in der Schulleitung unabdingbare Eingangsvoraussetzung.<sup>16</sup> Hierzu sind – soweit nicht bereits vorhanden – verbindliche Anforderungsprofile zu entwickeln, auf deren Basis die jeweiligen Personalauswahlentscheidungen als alleiniger Entscheidungsgrundlage zu treffen sind.

Daneben sind – wie bereits angedeutet – innerhalb der einzelnen Dienststellen der Schulaufsicht unabhängig von ihrer Struktur Veränderungen in den Arbeitsabläufen dringend erforderlich, indem die Schulaufsichtsbeamten durch entsprechend qualifiziertes Unterstützungspersonal<sup>17</sup> von Routinen entlastet werden. Erst dadurch können die erforderlichen Freiräume für die Wahrnehmung der zeitaufwendigen Beratungen der Schulen geschaffen werden. Daneben ist – wenn auch sekundär – eine bessere Sachausstattung erforderlich.

### Ergebnis

Insgesamt sind für jede Steuerungsaufgabe durch die Schulaufsicht – hier speziell im Bereich Ganztags – folgende Aspekte zu beachten:

- Die Zuständigkeit der Schulaufsicht kann sich im Personalbereich nur auf das vom Land eingestellte pädagogische Personal beziehen. Alle übrigen im Ganztags eingesetzten Personen, die von anderen Rechtsträgern eingestellt werden, unterstehen nicht der Personalhoheit des jeweiligen Bundeslandes. In diesem Feld sind daher neue Kooperationsformen zwischen den verschiedenen personalstellenden Rechtsträgern erforderlich.

<sup>13</sup> Dabei ist jedoch davon auszugehen, dass die grundsätzliche Aufgabenaufteilung zwischen dem jeweiligen Bundesland als Dienstherrn für die Lehrkräfte und dem für die Unterrichtsinhalte Verantwortlichen und den Schul- oder Sachaufwandsträgern für die Gebäude, deren Technik und das Unterstützungspersonal unverändert bleibt und keine Verlagerung der Schulaufsicht in kommunale Verantwortungen erfolgt

<sup>14</sup> Z.B. die verschiedenen Strukturänderungen im Freistaat Sachsen, die Reduzierung der Anzahl der Staatlichen Schulämter im Freistaat Thüringen, die Einführung und Wiederauflösung des Landesschulamtes in Hessen sowie die Abschaffung und Wiedererrichtung der Staatlichen Schulämter in Brandenburg

<sup>15</sup> Schulverwaltung HR 2022, 266

<sup>16</sup> Insoweit ist der zeitweise von den Freistaaten Sachsen und Thüringen eingeschlagene Weg, die Tätigkeit in der Schulaufsicht als Abordnung aus der Schule zu organisieren, die der Vorbereitung auf eine Schulleitungsfunktion dienen soll, ausdrücklich als nicht zielführend zu werten

<sup>17</sup> D.h. insbesondere entsprechend ausgebildete Beamte des gehobenen Dienstes

- Andere Träger, die Personal stellen, das heißt sowohl private Träger als auch der jeweilige Schul- oder Sachaufwandsträger je nach Organisationsstruktur, sind außerhalb der Stadtstaaten nicht berechtigt, Tätigkeiten der Schulaufsicht wahrzunehmen.
- Die Schulleitung ist ihrerseits aufgrund ihrer Vorgesetztenfunktion für das gesamte im Rahmen des Ganztags an der Schule tätigen Personals unabhängig von dessen Dienstherrn oder Arbeitgeber weisungsbefugt.
- Die Steuerungsfunktion der regionalen Schulaufsicht ist bei der zurzeit bestehenden Gemengelage der verschiedenen Zuständigkeiten insbesondere im Personalbereich nur auf kooperativem Weg in den verschiedenen Regionen wahrnehmbar.
- Unabdingbar, aber zurzeit kaum zu erkennen, sind landesweit wirksame Steuerungsmechanismen, um die verschiedenen Interessen der Kommunen und des jeweiligen Landes miteinander abzustimmen.
- Rechtzeitig vor Beginn eines konkreten Einführungs- oder Umsetzungsprozesses sind die von den Beteiligten wahrzunehmenden Aufgaben möglichst exakt zu beschreiben und der dafür erforderliche Personalbedarf genau zu ermitteln.
- Soweit die Schule in dem Prozess zusätzliche Aufgaben zu übernehmen hat, ist über die formale Zuständigkeitsverlagerung hinaus die Übernahme der Erledigungsverantwortung erforderlich. Dazu kann, neben der Bereitschaft, selbst für das Gelingen oder Misslingen einzustehen, ggfs. auch der Erwerb zusätzlicher Kompetenzen gehören.
- Bei Umsetzung eines neuen Aufgabenfelds sind seitens der einzelnen Schule Anpassungen der jeweiligen Schulprogramme erforderlich. Dies kann sowohl von der einzelnen Schule initiiert werden als auch von der Schulaufsicht. In diesen Entwicklungsprozessen ist eine Begleitung durch die Schulaufsicht sinnvoll.
- Die Schulaufsicht hat in derartigen Veränderungsprozessen unverzichtbar die Aufgabe einer begleitenden Rechts- und Budgetkontrolle, damit sie der Pflicht der Schule zur Rechenschaftslegung sachangemessen nachkommen kann. Die Nutzung von Zielvereinbarungen als Steuerungsmittel ist ausdrücklich als hilfreich anzusehen.

Bei Beachtung dieser Prozessvorgaben können Schulaufsicht und Schulen gemeinsam auf der Grundlage eingangs genannter Grundprinzipien staatlichen Handelns die Ganztagsentwicklung entscheidend voranbringen. ■

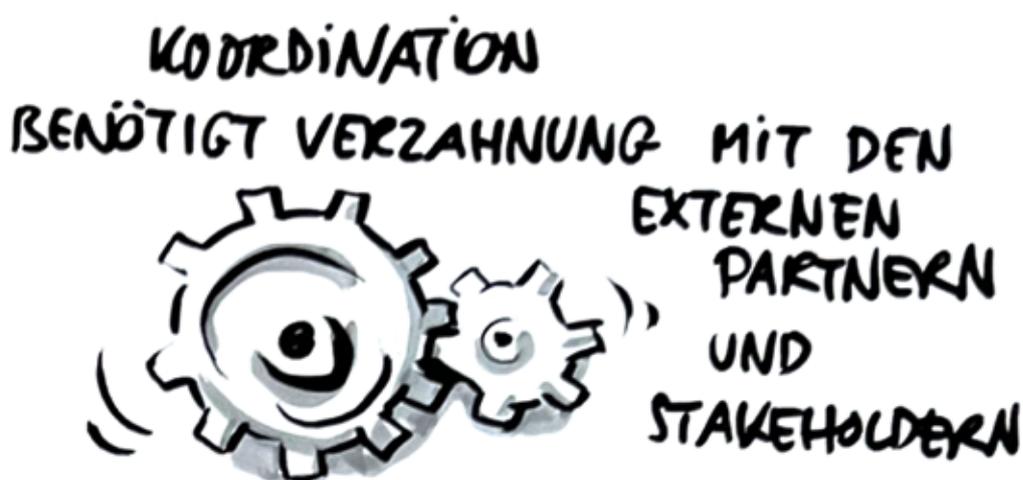
#### **Autor**

**Dr. Wolfgang Bott** war von 1979 bis 2001 als verwaltungsfachlicher Schulaufsichtsbeamter beim Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main tätig und wechselte anschließend bis 2015 in gleicher Funktion zum Hessischen Kultusministerium. Seit 1980 ist er zudem Dozent für den gehobenen nichttechnischen Verwaltungsdienst an der Verwaltungsfachhochschule und deren Rechtsnachfolgern, wo er in den Fächern Verwaltungs- und Dienstrecht unterrichtet. Parallel dazu übernahm Dr. Bott Lehraufträge für Schul- und Dienstrecht an der Universität Erfurt (bis 2001) sowie an der Universität Frankfurt (seit 2001). Neben seiner Lehrtätigkeit engagiert er sich in der Fortbildung von Lehrkräften, Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden in verschiedenen Bundesländern. Seine fachliche Expertise spiegelt sich auch in zahlreichen Publikationen zu verwaltungs-, schul- und dienstrechtlichen Fragestellungen wider. Er ist seit 1998 Mitglied im Vorstand der Konferenz der Schulaufsicht in der Bundesrepublik Deutschland (KSD) sowie bereits seit 1985 im Vorstand der Vereinigung der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten des Landes Hessen e.V. aktiv.

# WER STEUERT EIGENTLICH WEN UND WIE? – HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN DER GANZTAGSSCHULENTWICKLUNG

TINA SIMON

Bildungsexpertin & Geschäftsleitung Hessen | Deutsche Kinder- und Jugendstiftung



*Die Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland steht vor neuen Herausforderungen: Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung trifft auf die bereits seit zwei Jahrzehnten bestehende Entwicklung von ganztätig arbeitenden Schulen, Trägereinrichtungen und kommunalen Lösungen. Diese doppelte Herausforderung erfordert eine klare Steuerung und Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur\*innen. Doch wer steuert eigentlich wen, und wie funktioniert diese Steuerung in der Praxis?*

## Die Bedeutung der Kind- und Bedarfsorientierung

Ein zentrales Thema der Ganztagschulentwicklung ist die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder. Kinder möchten sich bewegen, sich zugehörig fühlen, ihre Umgebung erkunden und an Entscheidungsprozessen teilhaben. Um diesen Bedürfnissen gerecht zu werden, müssen Ganztagsschulangebote nicht nur pädagogisch wertvoll, sondern auch räumlich und strukturell an die lokalen Gegebenheiten angepasst sein. Dies ist in ländlichen Räumen oft noch schwieriger zu realisieren als in städtischen Umgebungen, was eine flexible und regionalspezifische Gestaltung der Bildungslandschaft erfordert. Hierbei spielen vorhandene oder nicht vorhandene Bildungsbüros, Stabstellen, eingerichtete Teams und Zusammenarbeitsstrukturen zwischen den Akteur\*innen der inneren und äußeren Schulangelegenheiten eine immense Rolle.

### Kooperation als Schlüssel zur Qualitätsentwicklung

Die Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen genau diesen verschiedenen Akteur\*innen: Schulleitungen und Leitungen der Horte und Ganztagsangebote im Sozialraum, Mitarbeitenden der Staatlichen Schulämter und Schulträger in den Kommunen sowie den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. Diese „Entwicklungs- und Gestaltungsquadriga“ braucht für eben diese Zusammenarbeit und Gestaltungsaufgabe ein gemeinsames Bildungsverständnis und eine Vision für die Bildungsregion. Insbesondere in ländlichen Räumen bedarf es einer intensiven Zusammenarbeit. Dafür müssen oft noch Koordinator\*innen gefunden und Zuständigkeiten geklärt werden, um die wichtigen strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, die für die erfolgreiche Umsetzung und Steuerung von Ganztagsangeboten notwendig sind.

### Herausforderungen der Zusammenarbeit in getrennten Zuständigkeiten

Eine der größten Herausforderungen in der Ganztagschulentwicklung ist die bestehende Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Diese Trennung führt dazu, dass die Entwicklung von Ganztagschulen oft an ihre Grenzen in der Ausgestaltung entlang der verschiedenen Rechtskreise stößt. Eine funktionierende Zusammenarbeit muss unter Bedingungen organisiert werden, die dieser Trennung entgegenwirken. Das stellt eine zusätzliche Belastung und einen noch nicht eingepreisten Ressourcenaufwand in Sachen Arbeitszeit für alle beteiligten Akteur\*innen dar. Besonders herausfordernd ist, dass nicht überall relevante Daten vorliegen. Dies erschwert die Steuerung, Ausgestaltung und Evaluation von Maßnahmen.

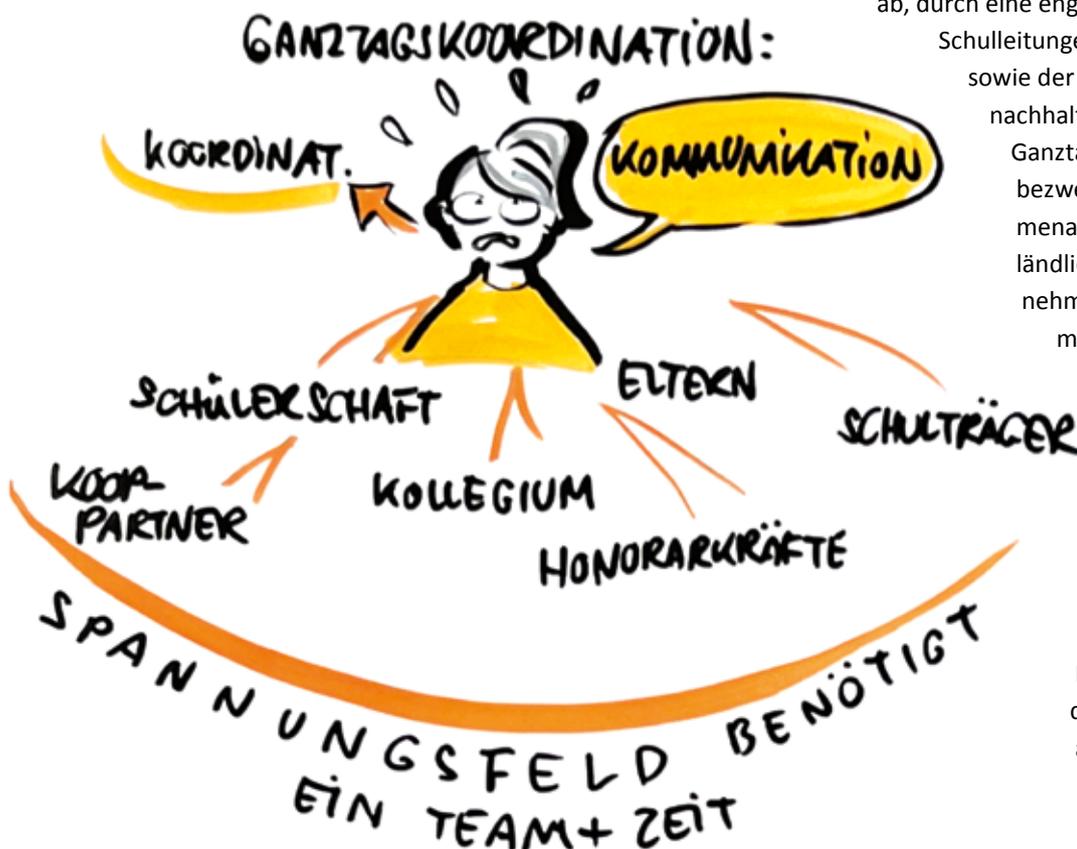
### Pilotprojekte als Lösungsansätze

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wurden im Programm „LiGa – Lernen im Ganztag“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Hessen drei Pilotkommunen gesucht und ein erstes Entwicklungsvorhaben ins Leben gerufen. Diese Projekte zielten darauf

ab, durch eine enge Zusammenarbeit zwischen

Schulleitungen, -ämtern und -trägern sowie der Kinder- und Jugendhilfe eine nachhaltige Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen zu erreichen. Sie bezwecken aber auch, die Zusammenarbeit der Akteur\*innen in ländlichen Räumen in den Blick zu nehmen und mit agilen Prozess-

methoden eingefahrene und verwucherte Wege neu zu entdecken. Die Erfahrungen aus diesen Kommunen zeigen, dass es gut gelingen kann, wenn zur Mitgestaltung eingeladen wird, gemeinsame Ziele festgelegt werden und der Rahmen gut abgesteckt wurde. Entscheidend war aber auch die Erkenntnis, dass es



aktuell an vielen Orten noch einer externen Begleitung bedarf, um die verschiedenen Akteur\*innen zusammenzubringen und eine tragfähige Zusammenarbeit zu etablieren. Denn die Koordinierung dieser gestaltenden Zusammenarbeit ist nicht definiert, und die Verantwortungsbereiche innerhalb der Rechtskreise lassen noch keine Überschneidung zu.

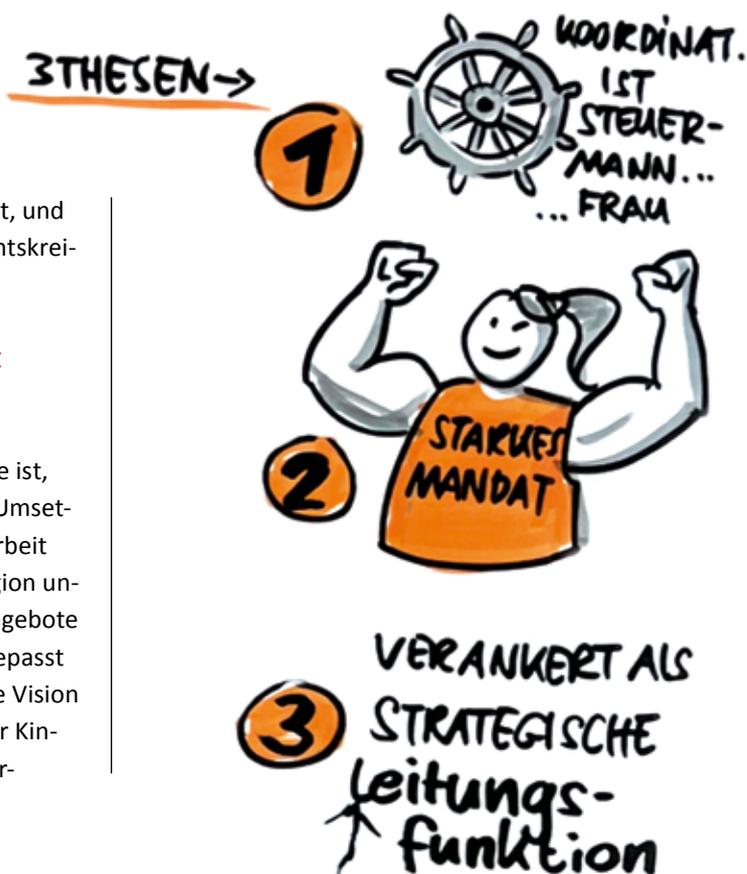
### Bedarfsorientierte Lösungen statt Einheitslösungen

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Pilotprojekte ist, dass es keine „One-size-fits-all“-Lösung für die Umsetzung des Rechtsanspruchs und die Zusammenarbeit gibt. Die Gegebenheiten sind von Region zu Region unterschiedlich, und daher müssen die Bildungsangebote und -strukturen an die lokalen Bedürfnisse angepasst werden. Dies erfordert eine gemeinsam geteilte Vision der Bildungslandschaft, in der die Interessen der Kinder, der Familien und des Sozialraums im Vordergrund stehen.

Eingebaute Ziel- und Rollenkonflikte bei Aufsicht und Beratung müssen bei den steuernden Akteur\*innen des Schulträgers und den Schulaufsichten mit Blick auf die Kernaufgaben und Qualitätsmerkmale operationalisiert und das Verhältnis zu anderen Unterstützungsinstanzen gestärkt werden.

### Fazit

Die Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland ist ein komplexer und herausfordernder Prozess, der eine enge Zusammenarbeit und klare Steuerung erfordert. Um den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung erfolgreich umzusetzen, müssen die verschiedenen Akteur\*innen – von Schulleitungen über Schulämter bis hin zu Schulträgern und der Kinder- und Jugendhilfe – an einem Strang ziehen. Die Pilotprojekte in Hessen zeigen, dass dies möglich ist, wenn alle Beteiligten bereit sind, sich auf neue Formen der Kooperation

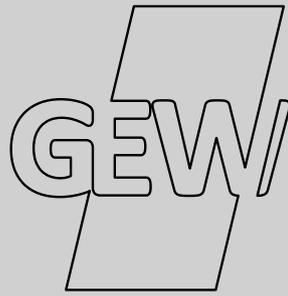


und Steuerung einzulassen. Nur so kann eine Bildungslandschaft entstehen, die den Bedürfnissen der

Kinder gerecht wird und eine hochwertige Ganztagsbetreuung gewährleistet. ■

#### Autorin

**Tina Simon** ist Expertin für Bildungsinnovation und Ganztagschulentwicklung. Sie hat einen MBA in Management von Bildungseinrichtungen, war Hertie-Stipendiatin am Innovationskolleg und leitet das Regionalbüro der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Frankfurt.



# FINANZIERUNGSMODELLE IM GANZTAG

**Herausforderungen und finanzpolitische Ansätze  
in der Finanzierung des Rechtsanspruchs auf Ganzttag**



# IM BLINDFLUG – ZUR UMSETZUNG DES RECHTSANSPRUCHS AUF EINEN GANZTAGS- PLATZ AN HESSISCHEN GRUNDSCHULEN

**DR. KAI EICKER-WOLF**

Referent Finanzpolitik | GEW Hessen

**DR. ROMAN GEORGE**

Referent Bildungspolitik | GEW Hessen



*Hessen ist schlecht vorbereitet auf die Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz an Grundschulen. Daher haben wir unserer Studie, die den sich daraus ergebenden Personal- und Investitionsbedarf kalkuliert, den provokanten Titel „Blindflug ins Scheitern?“ gegeben<sup>1</sup>. Die verbleibende Zeit bis zum Schuljahresbeginn 2026/27 ist mittlerweile auf weniger als zwei Jahre geschrumpft. Auch Eltern äußern sich skeptisch, ob die Umsetzung gelingen wird. So sagte Thorsten Spränger, stellvertretender Vorsitzender des Landeselternbeirats von Hessen, im Rahmen einer gemeinsamen Pressekonferenz*

*am 21. August 2024: „Der Landeselternbeirat fordert, beim Ausbau der Ganztagsbetreuung das Tempo zu erhöhen. Die Politik muss ausreichend finanzielle Mittel bereitstellen und die Qualität der Angebote flächendeckend im gleichen Maße in ganz Hessen sicherstellen.“ Wir möchten hier die wichtigsten Ergebnisse unserer Studie kurz zusammenfassen. Dazu zeichnen wir im ersten Schritt die schulrechtlichen Rahmenbedingungen sowie den bereits erfolgten Ausbau nach. Im zweiten Schritt präsentieren wir die wichtigsten Ergebnisse unserer Modellrechnung.*

<sup>1</sup> Eicker-Wolf, Kai und George, Roman (2023): Blindflug ins Scheitern? Zur Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz an Grundschulen ab 2026 in Hessen, herausgegeben von der GEW Hessen, Frankfurt.

## Ausbau des Ganztags – und der prekären Beschäftigung

Ganztägig arbeitende Schulen wurden in Hessen von Anfang an nach drei Profilen unterschieden.

Diese orientieren sich an der Unterscheidung der Kultusministerkonferenz von offenen und gebundenen Angeboten. Um den

Ganztagsausbau an den Grundschulen zu beschleunigen, hat die damalige

schwarz-grüne Koalition

ein weiteres Profil eingeführt, den „Pakt für den Nachmittag“.

Dieser wurde inzwischen in „Pakt für den Ganztag“ umbenannt.

Der schulische Ganztag ist in § 15 Hessisches Schulgesetz geregelt, näher ausformuliert wird er in der „Richtlinie für ganztägig arbeitende Schulen in Hessen“. Nach dieser zeichnen sich die Profile durch die folgenden Merkmale aus:

- Schulen im Profil 1 können je nach Konzept der einzelnen Schule Ganztagsangebote an drei, vier oder fünf Tagen in der Woche und für verschiedene Jahrgänge vorhalten. Sie decken an mindestens drei Tagen ein Angebot von sieben Zeitstunden von 7:30 bis 14:30 Uhr ab. Die Teilnahme an den Ganztagsangeboten ist freiwillig.
- Schulen mit Ganztagsangeboten im Profil 2 bieten an fünf Tagen in der Woche ein Angebot von 7:30 bis 16 oder 17 Uhr für verschiedene Jahrgänge an. Auch hier ist die Teilnahme freiwillig.
- Ganztagschulen (Profil 3) bieten an fünf Tagen in der Woche Unterricht, Betreuung und verpflichtende Ganztagsangebote in der Zeit von 7:30 bis 16 oder 17 Uhr für alle ihre Schüler\*innen an. Die Teilnahme an den zusätzlichen Angeboten ist im Rahmen des jeweiligen Ganztagskonzepts verpflichtend.
- Pakt für den Ganztag: Auf der Grundlage einer Kooperationsvereinbarung zwischen dem Land und dem jeweiligen Schulträger bieten Grundschulen und Grundstufen von Förderschulen an fünf Tagen in der Woche von 7:30 bis 17 Uhr ein ganztägiges Angebot sowie in den Ferien Bildungs- und Betreuungsangebote zur freiwilligen Teilnahme an. Ab 14:30 Uhr sind rechnerisch die Schulträger für die Finanzierung verantwortlich, viele erheben dafür Elternbeiträge.

Auf den ersten Blick ist der Ganztag in Hessen in den vergangenen Jahren rasant ausgebaut worden: Während im Schuljahr 2003/04 lediglich 226 öffentliche Schulen ein Angebot vorhielten, waren es im Schuljahr 2024/25 insgesamt 1.543, was 83 Prozent aller Schulen entspricht. Ebenso ist die Zahl der für den Ganztag zugewiesenen Personalressourcen deutlich angestiegen, und zwar von 631 auf 5.027 Stellen. Hier sind alle Schulen mitgezählt, also auch Förderschulen und weiterführende Schulen. Was die Verteilung auf die Profile anbelangt, ist inzwischen bei den Grundschulen der Pakt für den Ganztag die klar dominierende Form. Im Schuljahr 2024/25 befinden sich 503 Grundschulen darin. Hingegen arbeiten nicht mehr als 14 Grundschulen als gebundene, rhythmisierte Ganztagschulen nach Profil 3. Doch dieser Ausbau schaffte bei weitem noch nicht die Voraussetzungen für die Umsetzung des Rechtsanspruchs: Der Betreuungsumfang von Profil 1-Schulen, von denen es nach wie vor zahlreiche gibt, ist zeitlich zu kurz. Und bei Schulen mit offenen Angeboten, also alle mit Ausnahme von Profil 3, ist keineswegs zwingend eine ausreichend große Zahl an Plätzen vorhanden, um den Bedarf zu decken.

Ein besonderes Merkmal des schulischen Ganztags in Hessen ist, dass er zu großen Teilen mit prekär beschäftigtem Personal umgesetzt wird. Das funktioniert über die „Umwandlung“ der für den Ganztag zugewiesenen Stellen in Mittel. So wird dann keine regulär beim Land angestellte Lehrkraft oder Erzieherin beziehungsweise Erzieher eingesetzt. Stattdessen wird ein fixer Betrag je umgewandelter Stelle ausgezahlt, für den zum Beispiel Honorarkräfte engagiert werden können. Bei der Umsetzung kommt ein Flickenteppich aus freien Trägern, kommunalen Gesellschaften und Fördervereinen zum Zuge. Tarifverträge, betriebliche Mitbestimmung und sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse sind dabei keinesfalls die Regel. Bei Profil 3 werden im Durchschnitt 30 Prozent der Stellen in Mittel umgewandelt, beim Pakt für den Ganztag hingegen ganze 53 Prozent.

### Modellrechnung der GEW für Hessen

In Hessen – und das gilt für Deutschland insgesamt – stehen keine Daten zum Personal im Ganztag zur Verfügung. Damit sind die Möglichkeiten, die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz an Grundschulen vorausschauend zu planen und umzusetzen, erheblich eingeschränkt. Die GEW Hessen entschloss sich deshalb im Sommer 2022 dazu, eine Prognose zum Platzbedarf,



zur erforderlichen Steigerung des Personals sowie zu den Kosten zu erstellen. Grundlagen für diese Prognose sollten eine Umfrage bei den Schulträgern zum aktuellen Personal im Ganzttag und die für Dezember 2022 angekündigte neue Bevölkerungsvorausberechnung sein.

Die Umfrage scheiterte, weil so gut wie alle Schulträger lediglich bruchstückhafte oder gar keine Informationen liefern konnten. Selbst jene Schulträger, die Material mit zumindest zum Teil verwertbaren Daten zur Verfügung stellten, konnten in der Regel keine Angaben zum Personal machen. So wurde häufig mitgeteilt, dass hierzu nichts vorläge, da die Einstellung über Fördervereine an den Schulen erfolge oder freie Träger tätig seien. Selbst zu Horten konnte meist keine Auskunft gegeben werden.

Das Scheitern der Umfrage legt nahe, dass ein Großteil der Kommunen an einer Erhebung zum Ganzttag in Hessen nicht interessiert ist, oder dass in den Verwaltungen die personellen Ressourcen fehlen, um die erforderlichen Daten zusammenzutragen. Dadurch aber ist eine seriöse Beurteilung der Ganztagsprogramme unter qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten mit Blick auf den Personalschlüssel nicht möglich: Niemand weiß, wie viele Personen in welchem Umfang und mit welcher Qualifikation im Ganzttag arbeiten.

Erforderlich für eine angemessene Gestaltung der bestehenden Ganzttagsangebote, aber ebenfalls zur Umsetzung des Rechtsanspruchs ab dem Schuljahr 2026/27, wären auch für die hessische Landesregierung Zahlen der amtlichen Statistik zum Ganzttag, wie sie für den frühkindlichen Bereich vorliegen. In Hessen könnte auch das Kultusministerium dafür sorgen, dass entsprechende Daten erhoben werden. Ob hieran überhaupt ein Interesse besteht, darf allerdings bezweifelt werden. Denn ohne belastbare Zahlen zum Personaleinsatz können auch keine ernstzunehmenden politischen Debatten über Personalschlüssel und die Qualität der hessischen Ganzttagsangebote geführt werden. Die Landesregierung kann sich so – zumindest ein Stück weit – gegen Kritik immunisieren.

Um trotz der beschriebenen mangelhaften Datenlage den zusätzlichen Personalbedarf auf Basis der Bevöl-

kerungsvorausberechnung vom Dezember 2022 für Hessen abzuschätzen, hat die GEW in Anlehnung an die Methodik einer Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) den zusätzlichen Platz- und Personalbedarf berechnet<sup>2</sup>. Dabei sind allerdings verschiedene Parameter der DJI-Studie, wie beispielsweise die Lohnentwicklung, verändert worden.

Ausgangspunkt der GEW-Bedarfsberechnung ist die Inanspruchnahme von ganztägigen Angeboten für Kinder im Grundschulalter: Rund 54 Prozent aller Grundschul Kinder in Hessen haben im Schuljahr 2020/21 ein solches Angebot wahrgenommen. Da schon in diesem Schuljahr der Bedarf bei rund 68 Prozent lag, müssten allein zur Erreichung dieser Quote laut der Modellrechnung ab dem Schuljahr 2021/22 fast 50.000 zusätzliche Plätze bis zum Jahr 2029 geschaffen werden. Steigt der Bedarf auf 75 Prozent, wären rund 67.000 zusätzliche Plätze erforderlich. Wird ein Personalschlüssel von 1 zu 10 und eine Arbeitszeit von 23 Stunden unterstellt, dann müssten für diesen Zusatzbedarf 4.800 (68 Prozent) beziehungsweise 6.550 (75 Prozent) Erzieher\*innen eingestellt werden.

Zudem wäre es, wie von dem Bildungsforscher Klaus Klemm vorgeschlagen, sinnvoll, dass ein Viertel des Personals für den Ganzttag aus Lehrkräften besteht<sup>3</sup>. Damit würde sich die Zahl der erforderlichen Erzieher\*innen zwar auf 3.600 beziehungsweise 4.900 reduzieren, aber es müssten dafür 1.300 beziehungsweise 1.750 Lehrkräfte (Vollzeit) gewonnen werden. ■

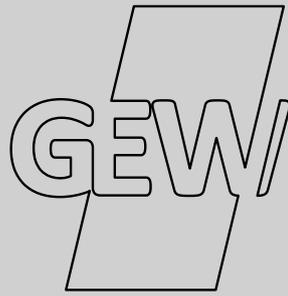
#### **Autoren**

**Dr. Kai Eicker-Wolf** ist Politikwissenschaftler und Volkswirt, Referent für finanzpolitische Fragen bei der GEW Hessen und Leiter der Abteilung Wirtschaftspolitik beim DGB Hessen-Thüringen.

**Dr. Roman George** hat Politikwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg studiert. Als Referent für Bildungspolitik der GEW Hessen befasst er sich mit vielfältigen Fragestellungen rund um Schule und Bildung.

2 Rauschenbach, Thomas u.a. (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter, Dortmund

3 Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030, Berlin.



# BESCHÄFTIGUNGS- VERHÄLTNISS UND PERSONALSTRUKTUR

**Beschäftigungsmodelle im Ganzttag und Lösungsansätze  
für eine stabile Personalstruktur**



# FACHKRÄFTEENGPASS UND KONKURRENZ UM PERSONAL: IST DER GANZTAG FÜR GRUNDSCHULKINDER WETTBEWERBSFÄHIG?

KATJA TILLMANN

Wissenschaftliche Referentin | Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) |  
Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/TU Dortmund



*Der quantitative Ausbau institutioneller Ganztagsangebote seit Mitte der 2000er-Jahre ist zunächst einmal eine Erfolgsgeschichte: Die Anzahl der Ganztagsgrundschulen hat sich bundesweit seit dem Schuljahr 2006/07 bis zum Schuljahr 2022/23 mehr als verdoppelt auf fast 11.200 Schulen (KMK 2012, 2024), die Zahl der Horten stieg in diesem Zeitraum um ein Viertel (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 94; Statistisches Bundesamt 2024). An den Grundschulen wuchs das Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung zwischen 2015 und*

*2019 um 41 Prozent auf rund 60.600 Personen an. Die Anzahl des pädagogisch und leitend tätigen Personals in Horten verdoppelte sich zwischen 2007 und 2022 nahezu auf mehr als 30.700 Personen (Autorengruppe Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023, S. 98). Obwohl die Anzahl der Kinder in Ganztagsangeboten weiter steigt, stagniert – nicht zuletzt aufgrund der gestiegenen Anzahl der Kinder im Grundschulalter – seit einigen Jahren die Beteiligungsquote der Kinder am Ganzttag (2022/23: 56 Prozent) (Meiner-Teubner/Trixa 2024).<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Meiner-Teubner und Trixa (2024) kommen für das Jahr 2022/23 auf bundesweit 1,8 Millionen Kinder, die ein institutionelles Ganztagsangebot nutzen. Die Autorinnen weisen jedoch darauf hin, dass dieser deutliche Anstieg zum Vorjahr auffällig ist und daher neben einem tatsächlichen Ausbaugeschehen auch ein möglicherweise verändertes Meldeverhalten einiger Bundesländer als Grund für den Anstieg in Betracht gezogen werden muss.

Trotz des starken Ausbaus übersteigt die Nachfrage nach institutioneller Ganztagsbetreuung in den meisten Bundesländern jedoch noch immer das Angebot (Hüsken u.a. 2024, S. 13)<sup>2</sup>. Mit Blick auf den ab August 2026 schrittweise in Kraft tretenden Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz ist insgesamt ein weiterer Ausbau notwendig. Laut einer aktuellen Vorausberechnung ausgehend vom Stand des Schuljahres 2022/23 müssen bis zur vollständigen Umsetzung des Rechtsanspruchs zwischen 300.000 bis 481.000 neue Plätze geschaffen werden, die meisten davon in Westdeutschland (Prognos AG/ITES 2024, S. 15).

### Pädagogische Fachkräfte: Knapp und heiß begehrt

Für zusätzliche Plätze wird zusätzliches Personal benötigt. Darüber hinaus besteht auch für einen Teil der schon vorhandenen Ganztagsplätze weiterer Personalbedarf, denn nicht alle bereits vorhandenen Plätze decken den im Rechtsanspruch verankerten Betreuungsumfang von 40 Stunden pro Woche ab (Prognos AG/ITES 2024, S. 45). Zudem müssen aus dem Feld ausscheidende Personen ersetzt werden.<sup>3</sup>

Pädagogische Fachkräfte werden aber nicht nur im Ganztags für Grundschul Kinder, sondern auch in vielen weiteren Tätigkeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe dringend gesucht (Rauschenbach/Hartwich 2024). Trotz des beachtlichen Personalaufwuchses ist die Ressource „pädagogische Fachkraft“ daher mittlerweile ein knappes Gut<sup>4</sup>: Die Zahl der offenen Stellen für Erzieher\*innen übersteigt das Angebot (Bundesagentur für Arbeit 2024a). Sowohl Berufe in der Kindererziehung als auch in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik werden als Engpassberufe geführt (Bundesagentur für Arbeit 2024b, S. 14 f.). Dort, wo „der sozialpädagogische Arbeitsmarkt [...] leergefegt“ ist (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024, S. 243), können sich qualifizierte Arbeitnehmer\*innen vielerorts die Stelle (aus)suchen, die ihren Vorstellungen am ehesten entspricht. Die Frage, inwieweit es gelingen kann bereits vorhandene

Mitarbeitende zu binden und neue zu akquirieren, dürfte daher nicht unwesentlich auch von den Beschäftigungsbedingungen abhängen.

### Beschäftigungsbedingungen im schulischen Ganztags: in Teilen prekär

Unter Bezugnahme auf Analysen des Fachkräftebarometers Frühe Bildung 2023 (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 89–109) werden im Folgenden die Beschäftigungsbedingungen des Personals im Ganztags für Grundschul Kinder unter die Lupe genommen (zum Personal im schulischen Ganztags siehe Infokasten). Das Personal, das in Einrichtungen tätig ist, die ausschließlich Schulkinder betreuen, arbeitet zu einem sehr hohen Ausmaß von über 80 Prozent in Teilzeit. Mit 59 Prozent trifft dies auf wesentlich weniger pädagogisches Personal in den Kitas zu, die ausschließlich Kinder vor dem Schuleintritt betreuen (Abbildung 1). Mit 32 Wochenstunden liegt der durchschnittliche Beschäftigungsumfang in diesen Einrichtungen wesentlich höher als in den Horten (29 Stunden) und an den Grundschulen (23 Stunden). Sechs von zehn Personen in Kitas ohne Schulkinder arbeiten in vollzeitnahen oder Vollzeitbeschäftigungen (mindestens 32 Wochenstunden). An den Grundschulen ist der Anteil nicht einmal halb so groß (28 Prozent). Dort sind hingegen geringe Beschäftigungsumfänge von unter 21 Wochenstunden mit 45 Prozent gängig. Dieser Anteil ist zweieinhalb Mal so hoch wie in den Horten (18 Prozent) und dreimal so hoch wie in den Kitas, die ausschließlich Kinder vor dem Schuleintritt betreuen (15 Prozent). Vollzeitbeschäftigungen sind sowohl an den Grundschulen (18 Prozent) als auch in den Horten (17 Prozent) eher die Ausnahme. Nicht in allen Fällen entsprechen die geringen Wochenstundenumfänge den Wünschen der Beschäftigten (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 106). Das Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen ist zudem mit 17 Prozent häufiger als das Personal in der Frühen Bildung (acht Prozent) befristet beschäftigt (Abbildung 2). Gravierend ist der Unterschied bei den geringfügigen Beschäftigungen: Während nur jede 26. Person (vier Prozent) in der

2 Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Ländern erheblich: Sie reichen von fast erreichter Bedarfsdeckung in Hamburg und Sachsen bis zu einer Lücke zwischen vorhandenem und abgedecktem Ganztagsbedarf im Saarland und in Hessen von 14 Prozentpunkten (ebenda, S. 34).

3 Diese Ersatzbedarfe können aufgrund einer immer noch unzureichenden Datenlage bislang nicht seriös geschätzt werden (Rauschenbach u.a. 2021).

4 Das Ausmaß der Personalengpässe kann regional sehr unterschiedlich sein. Während die Fachkräftekrise in Westdeutschland nichts an Brisanz verloren hat, werden in östlichen Flächenländern mittlerweile erste Kitas geschlossen, weil die Kinderzahlen zurückgehen (Afflerbach/Meiner-Teubner 2024). Zu aktuellen Entwicklungen siehe zudem Rauschenbach/Hartwich 2024 und Olszenka u.a. 2024)

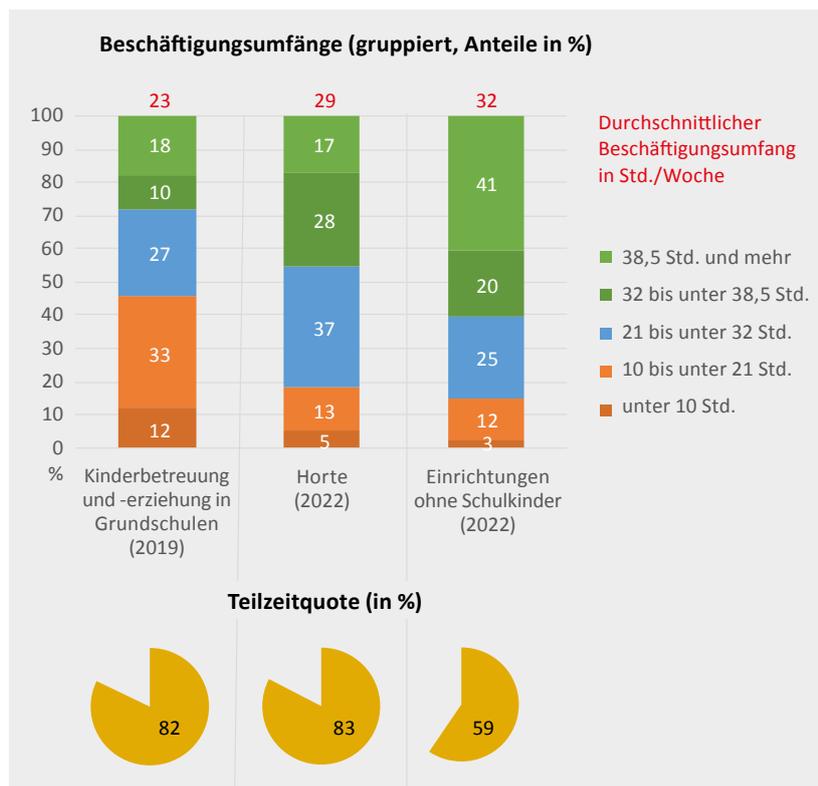
Frühen Bildung geringfügig beschäftigt ist, trifft dies auf jede fünfte Person (21 Prozent) in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen zu.

**PERSONAL IN DER KINDERBETREUUNG UND -ERZIEHUNG AN GRUNDSCHULEN**

Da zum Personal im schulischen Ganzttag nach wie vor keine einschlägigen amtlichen Daten zur Verfügung stehen, nähert sich das Autorenteam des Fachkräftebarometers dieser Personengruppe hilfsweise über den Mikrozensus an, einer jährlichen repräsentativen Stichprobenerhebung von einem Prozent aller Haushalte in Deutschland ([www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Methoden/mikrozensus.html](http://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Methoden/mikrozensus.html)). Über die Kombination der Berufsuntergruppe „Kinderbetreuung und -erziehung“ (Bundesagentur für Arbeit 2011) mit dem Wirtschaftszweig „Grundschule“ (Statistisches Bundesamt 2008) wird die Beschäftigtengruppe „Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ abgegrenzt. Damit werden Personen erfasst, die in der Berichtswoche hauptberuflich einer bezahlten Tätigkeit im Umfang von mindestens einer Stunde im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung nachgegangen sind, die ausschließlich oder überwiegend an einer Grundschule stattgefunden hat. Da keine Kontextinformationen zu den Schulen vorliegen, können auch Beschäftigte erfasst sein, die an einer Halbtagsgrundschule arbeiten oder an einer Ganztagsgrundschule tätig sind, jedoch nicht in den Ganztagsangeboten. Nicht erfasst sind Personen, die sich einem anderen Wirtschaftszweig als „Grundschule“ zugeordnet haben. Dies könnte zum Beispiel der Fall sein, wenn Personen bei einem Kooperationspartner der Schule angestellt sind und die Tätigkeit an der Grundschule nur einen Teil der Beschäftigung umfasst, der sie nachgehen. Die Gesamtanzahl des „Personals in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ ist eher als untere Grenze einer Schätzung zu betrachten. Zu Stärken und Limitationen der Abgrenzung der Beschäftigtengruppe „Personal in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“ siehe detailliert: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 97.

**Abbildung 1:**

Beschäftigungsumfänge (Anteile in Prozent, Mittelwert in Stunden) und Teilzeitquoten (in Prozent) des Personals in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen (2019)<sup>a</sup> sowie des pädagogischen und leitenden Personals in Horten und in Kindertageseinrichtungen ohne Schulkinder (2022)<sup>b</sup>

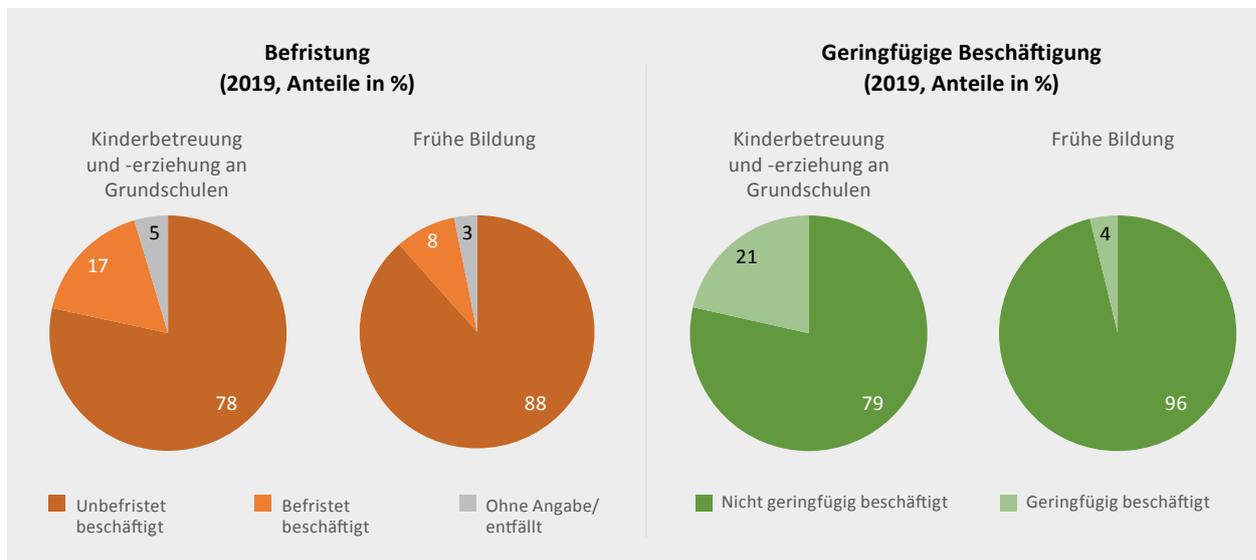


Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder;

- a Mikrozensus 2019, „Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen“: Aktive Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe 8311 im Wirtschaftszweig 852 ‚Kinderbetreuung und -erziehung‘ (8311) im Wirtschaftszweig ‚Grundschulen‘ (WZ 2008: 852); ohne Auszubildende und Praktikant\*innen sowie ohne Beschäftigte in Mutterschutz oder Elternzeit und ohne Beschäftigte in der Freistellungsphase der Altersteilzeit.
- b Pädagogisch und leitend tätiges Personal ohne Verwaltung (im ersten Arbeitsbereich); Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege, 2022; eigene Berechnungen; siehe auch Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, Abb. 6.9)

**Abbildung 2:**

Befristete und geringfügige Beschäftigung (Anteile in Prozent) des Personals in der Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen<sup>a</sup> sowie der Frühen Bildung<sup>b</sup> (2019)



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder; Mikrozensus 2019; eigene Berechnung;

- a Kinderbetreuung und -erziehung an Grundschulen: Aktive Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe 8311 im Wirtschaftszweig 852, Kinderbetreuung und -erziehung (8311) im Wirtschaftszweig ‚Grundschulen‘ (WZ 2008: 852).
  - b Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe ‚Frühe Bildung‘: Aktive Erwerbstätige in der Berufsuntergruppe ‚Kinderbetreuung und -erziehung‘ (8311) sowie 83193 (Aufsichtskräfte – Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege) im Wirtschaftszweig ‚Kindergarten und Vorschulen‘ (WZ 2008: 851).
- a b Jeweils ohne Auszubildende und Praktikant\*innen sowie ohne Beschäftigte in Mutterschutz oder Elternzeit und ohne Beschäftigte in der Freistellungsphase der Altersteilzeit; siehe auch Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, Abb. 6.11)

### Arbeiten im Ganztag für Grundschulkinder – quo vadis?

Die Beschäftigungsbedingungen im schulischen Ganztag dürften bislang in vielen Fällen nicht existenzsichernd sein. Auch kann geringfügige Beschäftigung auf längere Sicht erhebliche negative Folgen für die soziale Absicherung haben. Doch nicht nur für die Beschäftigten haben diese Rahmenbedingungen Folgen, auch für die Ganztagsqualität ist die Personalstruktur in den Einrichtungen ein entscheidender Faktor. Personal mit geringen Anwesenheitszeiten ist zumeist strukturell nur wenig ins Schulleben und in Kooperationen eingebunden (Tillmann/Rollett 2018). Zum Problem für die Qualität wird das dann, wenn der Anteil des Personals mit geringen Stundenumfängen in den Einrichtungen hoch ist. Eine echte Verzahnung von Unterrichts- und Angebotsbereich, von Vor- und Nachmittag, wird dann unwahrscheinlicher.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Ganztagsqualität, der hier nicht unerwähnt bleiben soll, ist die Qualifi-

kation des Personals. Im schulischen Ganztag arbeitet ein vergleichsweise hoher Anteil an pädagogischen Laien. Diese sind oftmals im Kern des Ganztags tätig und leisten „einen wichtigen Beitrag zur personellen Bedarfsdeckung“ (Steiner 2013, S. 85). Wegen des nicht vorhandenen Fachkräftegebots wird es auch in Zukunft einfacher als in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe möglich sein, nicht einschlägig pädagogisch qualifiziertes Personal zu beschäftigen. Kurzfristig kann die Akquise pädagogischer Laien die Personalsituation entspannen. Im Sinne einer hohen Ganztagsqualität ist es aber geboten, für diese Personengruppen berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen anzubieten (Tillmann/Steiner 2024).

Momentan finden pädagogische Fachkräfte vielerorts in der Frühen Bildung deutlich attraktivere Beschäftigungsbedingungen vor als im schulischen Ganztag. Dies könnte sich angesichts der Konkurrenz um die knappe Ressource „pädagogische Fachkraft“ als Hemmschuh für die Personalakquise und -bindung erweisen. Die

geringen Beschäftigungsumfänge sind kein neues, sondern ein seit vielen Jahren bekanntes und erstaunlich stabiles Phänomen. Sie sind aber nur solange „in gewisser Weise systemimmanent“ (Bröring/Buschmann 2012, S. 74), wie das Personal die Kinder nur im Anschluss an den Unterricht und nicht über den ganzen Tag begleitet. Dass es auch anders geht, zeigt das Land Berlin. Dort werden Erzieher\*innen im Ganzttag von Grundschulen mit hohen Wochenstundenumfängen beschäftigt und auch vormittags einsetzt.

#### Autorin

**Katja Tillmann** ist wissenschaftliche Referentin der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) und Mitglied im Autorenteam des Fachkräftebarometer Frühe Bildung (FKB). Sie forscht unter anderem zu Personal im Ganzttag, multiprofessioneller Kooperation und Leitung von Kita-Leitung.



#### Literatur

Afflerbach, Lena Katharina; Meiner-Teubner, Christiane (2024): Kindertagesbetreuung 2024 – das Ende einer Expansionsgeschichte? In: KomDat, 27. Jg., H. 3, S. 1–6

Altermann, André; Lange, Mirja; Menke, Simone; Rosendahl, Johannes; Steinhauer, Ramona; Weischenberg, Julia (2018): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Dortmund

Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024): Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. München

Bröring, Manfred; Buschmann, Mirja (2012): Atypische Beschäftigungsverhältnisse in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt am Main

Bundesagentur für Arbeit (2011): Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg

Bundesagentur für Arbeit (2024a): Blickpunkt Arbeitsmarkt – Fachkräfteengpassanalyse 2023. Nürnberg

Bundesagentur für Arbeit (2024b): Blickpunkt Arbeitsmarkt – Fachkräfte in der Kinderbetreuung und -erziehung. Nürnberg

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2024): Gesamtstrategie Fachkräfte in Kitas und im Ganzttag. Empfehlungen der AG ‚Gesamtstrategie Fachkräfte‘. Berlin

Hüsken, Katrin; Lippert, Kerstin; Kuger, Susanne (2024): Außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder: Bedarf und Nutzung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024, Studie 2 von 6. München

Meiner-Teubner, Christiane; Trixa, Jessica (2024): Starker Ausbau der ganztägigen Angebote für Grundschul Kinder – tatsächliche Entwicklung oder Änderungen in den Meldungen? In: KomDat, 27. Jg., H. 1, S. 7–11

Olszenka, Ninja; Schößler, Sebastian; Meiner-Teubner, Christiane; Rauschenbach, Thomas (2024): Was ist mit den Geburten los? Neue Entwicklungen und ihre Folgen für die Kitas. In: KomDat, 27. Jg., H. 3, S. 17–24

Prognos AG/ITES (2024): Zweiter Bericht zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder nach § 24a SGB VIII, im Auftrag des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin

Rauschenbach, Thomas; Meiner-Teubner, Christiane; Böwing-Schmalenbrock, Melanie; Olszenka, Ninja (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter. Dortmund

Rauschenbach, Thomas; Hartwich, Pascal (2024): Wenn das Wachstum zum Problem wird. Aktuelle Analysen zum Arbeitsmarkt für die Kinder- und Jugendhilfe im Jahr 2024. In: KomDat, 27. Jg., H. 3, S. 10–16

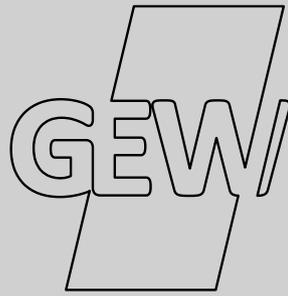
Statistisches Bundesamt (2008): Klassifikation der Wirtschaftszweige. Mit Erläuterungen. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2024): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Kindertageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2023

Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. In: Bildungsforschung, Jg. 10, H. 1, S. 64–90

Tillmann, Katja; Steiner, Christine (2024): Ganzttag für Grundschul Kinder – gute Idee, schwierige Umsetzung. In: DJI Impulse, H. 2, S. 19–23

Tillmann, Katja; Rollett, Wolfram (2018): Multiprofessionelle Kooperation im Ganzttag. Ergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In: Lernende Schule, 21. Jg., H. 81, S. 8–11



# PROFESSIONSENTWICKLUNG VON LEHR- UND PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN

**Professionalisierung zwischen Fachkräftemangel  
und Qualitätsanspruch**



# PROFESSIONSENTWICKLUNG VON LEHR- UND PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN

PROF. DR. GUNTHER GRASSHOFF

Institut für Sozial- und Organisationspädagogik | Universität Hildesheim



*Nicht erst mit der rechtlichen Verankerung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Grundschul Kinder ab 2026 ist die Personalstruktur an Schulen quantitativ aber auch qualitativ in großer Veränderung.*

Vor allem mit der Ganztagschule hat sich Schule zu einer Institution mit einer vielfältigen Personalstruktur transformiert. Entsprechend wird in der Ganztagsdiskussion von Schule als einer „multiprofessionellen Organisation“ (Rother in diesem Band) gesprochen. Multiprofessionalität und Teamarbeit implizieren einen berufskulturellen Wandel von Schule, in der Lehrkräfte nicht mehr nur unter sich sind, sondern auf anderes Personal – in Abgrenzung zu Lehrkräften als „weiteres pädagogisch tätiges Personal“ (Tillmann, 2020) bezeichnet<sup>1</sup> – treffen. Die Qualifizierung dieses weiteren

pädagogischen Personals ist vielfältig. Eine bedeutende Rolle in dem Feld der Ganztagsbetreuung spielen unterschiedliche Kooperationen mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe im engeren Sinne, indem zum Beispiel Jugendhilfeträger den Ganztag teilweise oder sogar vollständig organisieren und durchführen.

### Ausbau der Ganztagsbetreuung im Spiegel der Kinder- und Jugendhilfe

Die aktuellen Entwicklungen der Personalsituation im Ganztags – sowie in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt – scheinen dramatisch: Während bestehende Personallücken in allen Handlungsfeldern beklagt und von den Trägern angemahnt werden, sind nach dem Rechtsanspruch auf einen Kindergarten- (1996) und einen Kita-Platz (2013) mit dem Rechtsanspruch auf eine ganztägige Betreuung im Grundschulbereich ab 2026 weitere personalintensive Großprojekte beschlossen (Graßhoff & Sauerwein, 2021).

<sup>1</sup> „Als weiteres pädagogisch tätiges Personal werden alle Berufsgruppen bzw. Personen bezeichnet, die Angebote und Aktivitäten im Rahmen des Ganztagsbetriebs von Schulen übernehmen und nicht als Lehrerinnen und Lehrer eingestellt sind“ (Höhm, Bergmann & Gebauer, 2014, S. 77).

Das Klagen über den Fachkräftemangel ist derzeit laut. Eine einheitliche Strategie, mit dem Personalmangel umzugehen, ist innerhalb der Profession und Disziplin nicht zu erkennen. So kann ein Changieren zwischen dem Festhalten am Fachkräftegebot und dem pragmatischen Aufweichen bestehender Qualifizierungsstandards beobachtet werden (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2022).

### Das Personal im Handlungsfeld Ganztagschule

Neben Lehrkräften als „Leitprofession“ an Schulen sind im Feld Ganztagschule derzeit zahlreiche weitere Gruppen anzutreffen. Während Lehrkräfte insgesamt vor allem durch einen akademischen Abschluss in sicherer Position in der Schule sind, ist das bei den weiteren pädagogischen Mitarbeitenden weniger der Fall. Zwar gibt es an Ganztagschulen pädagogische Mitarbeitende mit einschlägigen pädagogischen Ausbildungen oder Studiengängen, aber diese sind nicht in der Mehrzahl. Die Anstellungsverhältnisse in dieser Personalkategorie reichen von stabilen bis hin zu befristeten Beschäftigungsverhältnissen in geringfügiger Beschäftigung und mit schlechter Honorierung. Allerdings bestehen hier kaum zu überblickende Unterschiede zwischen den Schulstufen, Bundesländern und Trägerstrukturen.

Eine systematische und umfassende Bestandsaufnahme der im Ganztage involvierten Personen liegt nicht vor. Der Kinder- und Jugendhilfestatistik lässt sich entnehmen, dass 87 Prozent der Fachkräfte im Ganztage über einen einschlägigen Hochschul- oder Berufsabschluss verfügen (Jugendhilfestatistik, 2021). Weiterhin sind 70 Prozent mehrheitlich als Erzieher\*innen oder in einer Berufsgruppe mit einer vergleichbaren Fachschulausbildung in der Ganztagschulbetreuung aktiv. 16 Prozent sind einschlägig akademisch qualifiziert, 14 Prozent hingegen können „keinen anerkannten beruflichen Abschluss“ (Fachkräftebarometer, 2021, S. 12) vorweisen. Insgesamt zeigen neuere Untersuchungen, dass die Zahlen aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik das Qualifikationsniveau des Personals am Ganztage überschätzen. Eine nicht kleine Gruppe von Mitarbeitenden hat, zumindest im pädagogischen Bereich, keine formale Ausbildung.

### Deprofessionalisierung über den Ganztage

In der Diskussion wird diese nicht unwesentliche Gruppe oft übersehen. Auch wenn sie unterschiedlich umschrieben werden, spreche ich im Folgenden über Laien. Sie werden als „pädagogische Laien“ (Steiner, 2013, S. 73) bezeichnet – ein Begriff, der schnell abwertend wahrgenommen werden kann, aber die alltägliche Leistung dieser Akteur\*innen keinesfalls schmälern soll. Strukturell ist diese Entwicklung aber zu problematisieren, da über den Ganztage hier gerade Formen von Deprofessionalisierung festzustellen sind.

Mit der Veränderung der Personalstruktur am Ganztage sind aber auch andere Tendenzen verwoben: Prekariisierung und mangelnde Anerkennung sind zwei zentrale Themen in diesem Bereich.

Die aktuelle Entwicklung einer Prekariisierung pädagogischer Arbeit am Ganztage ist nicht nur dem Fachkräftemangel geschuldet. Dequalifizierung (und auch Nicht-Qualifizierung) ist eine Strategie, die auch mit einer Feminisierung der Arbeit einhergeht. Zumeist handelt es sich um prekär Beschäftigte, die in Bezahlung als auch im Anstellungsverhältnis eher

mit Hilfsarbeit und Bediensteten gleichzusetzen sind. Deutlich ist aber nach wie vor, dass viele der hier beschriebenen Tätigkeiten (sei es Ganztage oder das Geschäft der Tagespflegepersonen) durchaus als prekäre Arbeit verstanden werden kann. Dies zeigen unter anderem

*„Nicht qualifiziertes Personal ist weniger gut in die Organisation Schule eingebunden und weniger anerkannt.“*

Ergebnisse des Forschungsprojekts LAKTAT: Nicht-Qualifizierte sind vornehmlich weiblich, auf befristeten Stellen angestellt und erfahren für ihre Tätigkeiten wenig Wertschätzung (Sauerwein, Graßhoff, Rohde & Danner, 2024).

Nicht qualifiziertes Personal ist zugleich weniger gut in die Organisation Schule eingebunden und weniger anerkannt. Der Ganztage erscheint als ein spezifisches schulisches Handlungsfeld und weitgehend autonom agierendes Subsystem (siehe oben) innerhalb der jeweiligen einzelschulischen Gesamtorganisation und erfährt von dieser relativ wenig Anerkennung. Sichtbar wird dies insbesondere im Vergleich zum Unterricht

sowie damit zusammenhängenden Angelegenheiten, die eine deutlich höhere Priorisierung erfahren und damit nach wie vor als fundamentaler Kern von Schule zu begreifen sind. Nicht selten gibt es Personalverschiebungen zur Sicherstellung einer zuverlässigen Unterrichtsversorgung bei gleichzeitiger Einschränkung des Ganztagsangebots, was vom weiteren pädagogisch tätigen Personal zwar oft als Selbstverständlichkeit betrachtet, dennoch aber häufig auch kritisch beurteilt wird. Diese bedarfsorientierte Form der Ressourcenverteilung erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. An ganz alltäglichen Erfahrungen kann diese Randständigkeit des pädagogischen Personals auch festgestellt werden, zum Beispiel wenn die betreffenden Kolleg\*innen nicht ins Lehrerzimmer dürfen oder auf der Mitarbeitenseite der Schule nicht auftauchen.

### Ausblick

Wenn über die Personalstruktur und auch über Qualitätsstandards im Ganzttag gesprochen wird, sollten diese Differenzierungen beachtet werden. Denn sie weisen auf die Heterogenität und Statushierarchie der im Ganzttag pädagogisch tätigen Erwachsenen hin. Sie machen darüber hinaus deutlich, dass die Entwicklung nicht nur in Richtung Multiprofessionalisierung weist, sondern zugleich – gewissermaßen in der Gegenrichtung – eine der Öffnung hin zu Laienpersonal ist. Für die Gestaltung des Personals am Ganzttag sind hier einige zentrale Entwicklungsfelder zusammengestellt:

- Das pädagogische Personal am Ganzttag darf nicht prekär beschäftigt werden. Qualität im Ganzttag setzt gute Arbeitsbedingungen voraus. Dies meint nicht nur die Bezahlung, sondern der Tätigkeit angemessene Verträge und Sicherheit.
- Eine pädagogische Qualifizierung ist der Standard in der Ganzttagsschule. Für noch nicht qualifiziertes Personal braucht es passende Qualifizierungsprogramme, die auch strukturell eingebettet sind (zum Beispiel, indem die Weiterbildung nicht zu einer Privatsache wird).
- An den Einzelschulen braucht es abgestimmte Konzepte, wie das unterschiedliche Personal an den Schulen eingebunden ist. Ein bloßes Nebeneinander

der von Schule und Betreuung entspricht nicht den Standards guten Ganztags.

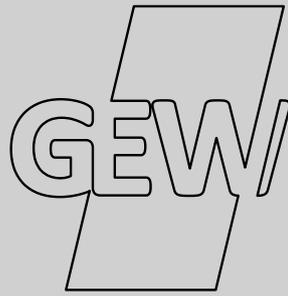
Insgesamt ist die Situation damit nicht einfach. Es gilt, in Zeiten eines Mangels an Fachkräften die bestehenden Qualitätsstandards der Ganzttagsschule gezielt weiter zu entwickeln. Denn auch wenn der Rechtsanspruch sich nicht nur mit dezidiert formal qualifiziertem Personal umsetzen lassen wird, dürfen wir den Kampf um Qualität nicht aufgeben. Letztlich geht es ausschließlich darum, Kindern in den nächsten Jahren in der Ganzttagsschule die besten Bedingungen für ihr Aufwachsen zu ermöglichen! ■

#### Autor

**Prof. Dr. Gunther Graßhoff** ist Hochschullehrer an der Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Kontakt: [grasshof@uni-hildesheim.de](mailto:grasshof@uni-hildesheim.de)

#### Literatur

- Fachkräftebarometer, A. (2021). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Graßhoff, G. & Sauerwein, M. N. (Eds.). (2021). Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim und München: BeltzJuventa.
- Höhmann, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. (2014). Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Eds.), Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG) (pp. 77–85). Weinheim und München: Juventa.
- Jugendhilfestatistik, A. K. u. (Ed.) (2021). Kinder- und Jugendhilfereport Extra 2021. Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der TU Dortmund.
- Sauerwein, M., Graßhoff, G., Rohde, D. & Danner, A. (2024). Ganztagsbetreuung im Spiegel des Fachkräftemangels: Chance und Wagnis der Professionalisierung von Kinder- und Jugendhilfe an Schulen. In J. Franz, C. Spatscheck & A. v. Rießen (Eds.), Fachkräftemangel und De-Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Analysen, Bearbeitungsweisen und Handlungsstrategien (pp. 79–90). Opladen: Barbara Budrich.
- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganzttagsschulen. *Bildungsforschung*, 1(10), 64–90.
- Tillmann, K.-J. (2020). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganzttagsschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H. U. Otto (Eds.), *Handbuch Ganztagsbildung* (pp. 1377–1396). Wiesbaden: Springer VS.



# QUALIFIKATION UND AUSBILDUNG FÜR DEN GANZTAG

**Anforderungen und Standards in der Qualifizierung  
und Ausbildung von Personal im Ganzttag**



# QUALIFIKATION UND AUSBILDUNG FÜR DEN GANZTAG

**DR. SIRIKIT KRONE, IRIS NIEDING, PROF. DR. SYBILLE STÖBE-BLOSSEY**

Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) im Institut für Arbeit und Qualifikation (IAQ) | Universität Duisburg-Essen

*Die Erfüllung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter löst einen hohen Personalbedarf aus (vgl. bspw. Bock-Famulla et al. 2022).*

*Dies gilt insbesondere in den meisten westlichen Bundesländern, wo der Ausbaubedarf besonders groß ist und die Ganztagsförderung hauptsächlich über Angebote im Schulsystem erfolgt (Stöbe-Blossey 2023). Während für Kindertageseinrichtungen – für die frühe Bildung ebenso wie für Horte – in den einschlägigen Landesgesetzen Standards für Qualifikationen festgelegt und in den Einrichtungen im Wesentlichen staatlich anerkannte Erzieher\*innen beschäftigt sind, ist die Personalstruktur in (insbesondere offe-*

**ES MUSS  
AUFSTIEGS-  
MÖGLICHK.  
AUCH  
INNERHALB  
DER TEAMS  
GEBEN**



*nen) Ganztagsangeboten an Schulen sehr heterogen und statistisch nicht erfasst. Die Beschäftigten sind oft bei freien Trägern der Jugendhilfe, bei anderen außerschulischen Kooperationspartner\*innen oder bei Fördervereinen angestellt, manchmal auch bei der Kommune oder dem Land.*

Bekannt ist, dass es nicht nur große länderspezifische, sondern auch interkommunale und trägerbezogene Unterschiede in der Personalausstattung gibt, dass in den meisten Ländern mehr oder weniger hohe Anteile an Personen ohne einschlägige pädagogische Ausbildung in den Angeboten arbeiten (Quereinsteigende), dass Lehrkräfte nicht überall und nur mit geringen Stellenanteilen involviert sind und dass es einen hohen Anteil an Teilzeitbeschäftigung sowie geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen gibt (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021: 93 ff.). Veränderungen dieser Beschäftigungsstrukturen sind in naher Zukunft

nicht absehbar. Personal- und ausstattungsbezogene Standards sind vor allem für gebundene Ganztagschulen vorhanden; die Verantwortung für die Ausgestaltung

(quantitativ fast überall dominierenden) offenen Angebote wird in den westlichen Flächenländern in der Regel bei den Kommunen verortet.<sup>1</sup> Darüber hinaus wird auch für

Beschäftigte mit entsprechender pädagogischer Ausbildung (Lehrkräfte, Erzieher\*innen) ein erheblicher Qualifizierungsbedarf konstatiert, da „bislang das Thema Ganztage in den einschlägigen Erstausbildungen nicht systematisch

verankert“ sei und Weiterbildungskonzepte weitgehend fehlen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 15/274 und 290).

### Qualifizierungsstrategien für Personal in Ganztagsangeboten im Schulsystem

Vor diesem Hintergrund plädiert die AGJ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe) in einem Positionspapier für differenzierte Personalkonzepte und eine lokale Steuerung:

*„Letztendlich muss das Personal, gleich welche formale Qualifikation es mitbringt, die fachlichen Kompetenzen haben, den im GaFÖG formulierten Rechtsanspruch auf Förderung im Sinne des SGB VIII umzusetzen. (...) Das heißt, Personal ohne einschlägige pädagogische Qualifikation, Quereinsteiger\*innen oder bereits im Feld tätiges Personal ohne entsprechende Qualifikation, aber mit praktischer Berufsfelderfahrung, muss/müssen durch Anpassungsqualifizierungen in die Lage versetzt werden, den gesetzlichen Auftrag des GaFÖG zu erfüllen. Wie genau diese Anpassungsqualifizierungen aussehen und welchen Umfang sie haben sollen, ist lokal zu entscheiden.“ (AGJ 2022: 12 f.).*



Kommunale Jugendämter und Schulträger sollten daher auf der Basis der örtlichen Ausgangslage in Abstimmung mit den Trägern der Ganztagsangebote und mit Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung lokale Qualifizierungsstrategien entwickeln. Auch eine Kooperation mit der Arbeitsverwaltung (Arbeitsagentur/Jobcenter) ist dabei sinnvoll, sowohl mit Blick auf die Förderung von Fortbildung, Umschulung und Eingliederung in den Arbeitsmarkt als auch auf die Ausschöpfung des örtlichen Arbeitskräftepotenzials. Neben der Weiterbildung, Personalentwicklung und Personalbindung von Personal, das bereits im Ganztage arbeitet, muss dabei vor allem auf die Gewinnung neuer Mitarbeitender fokussiert werden. Hier geht es zum einen um weitere Quereinsteigende, zum anderen um eine auf den Ganztage bezogene Nutzung und Weiterentwicklung der Erstausbildung.

### Gewinnung, Qualifizierung und Bindung von Quereinsteigenden

Ein kurzfristiger Fokus auf Quereinsteigende ist als Sofortmaßnahme schon allein deshalb erforderlich, weil Ausbau, Weiterentwicklung und Durchführung pädagogischer Erstausbildungen Zeit brauchen. Erfahrungen zeigen, dass viele Träger angesichts der Personalnot Personen ohne einschlägige Ausbildung vielfach direkt einstellen und die Qualifizierung im späteren Verlauf tätigkeitsbegleitend erfolgt oder gar ausbleibt. Hier bietet es sich an, kurz vor dem Beginn eines neuen Schuljahres – zu einem Zeitpunkt also, an dem der Bedarf an Neueinstellungen wahrscheinlich besonders hoch ist – trägerübergreifend Basisqualifizierungen anzubieten (beispielsweise zwei Wochen mit je 20 Wochenstunden in Präsenz) und diese im Laufe des Schuljahres in Modulen zu vertiefen. Diese Module können abends oder am Wochenende stattfinden und durch digitale Formate ergänzt werden. So kann gerade Personal im ländlichen Raum mit weiten Wegen ein niedrigschwelliger Zugang bereitgestellt werden.

Der Vorteil einer solchen tätigkeitsbegleitenden Qualifizierung besteht in der engen Verzahnung von Theorie und Praxis. Zudem sollten dabei vorgeschaltete und begleitende berufsbezogene Sprachkurse für zugewanderte Menschen vorgesehen werden. Ihnen

<sup>1</sup> Für eine Übersicht über Systeme und Organisationsmodelle in den Ländern vgl. Stöbe-Blossey et al. 2025 (in Vorbereitung)

ermöglichen Arbeit und Qualifizierung im Ganztage sowohl die Gewinnung von Erfahrungen im deutschen Bildungssystem als auch den Einsatz zur Sprachmittlung – was nicht zuletzt für die Zusammenarbeit mit Eltern wichtig ist.

Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird bis Mitte 2025 ein Curriculum im Umfang von rund 300 Stunden erarbeitet, das für lokale Angebote genutzt werden kann.<sup>2</sup> Dieses Curriculum soll so gestaltet werden, dass die Anrechnung der Qualifizierung auf eine anerkannte Ausbildung möglich ist. Für die langfristige Bindung der Quereinsteigenden im Arbeitsfeld ist zum einen die Wertschätzung von Praxiserfahrungen wichtig, zum anderen die Chance einer auch mit Verbesserungen der Vergütung verbundenen Weiterqualifizierung. Hier sind die Länder gefragt (im Idealfall abgestimmt über die Kultusministerkonferenz), die Anrechnungsmöglichkeiten von Weiterbildungen und damit die Durchlässigkeit zwischen Qualifizierungswegen zu verbessern, Anrechnungsverfahren zu vereinfachen und Formen der Zertifizierung von Praxiserfahrung zu entwickeln – auch bei der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen.

### Erstausbildung für den Ganztage

Bei der Erstausbildung geht es zunächst um die Motivierung von (insbesondere jungen) Menschen für eine fundierte Ausbildung (die durch einen Quereinstieg keinesfalls ersetzt werden kann) und um die Nutzung der Möglichkeiten, das Thema Ganztage in den Ausbildungen der berufsbildenden Schulen vor Ort stärker zu verankern. Dies betrifft zunächst inhaltliche Schwerpunktsetzungen bei der Ausbildung von Erzieher\*innen sowie die Integration von Praxisphasen in Ganztageangebote. Allerdings bleibt die Ausbildung generalistisch angelegt und ist bereits in den letzten Jahren durch hohe Zuwachsraten gekennzeichnet (plus 40 Prozent zwischen den Schuljahren 2011/12 und 2021/22; vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer

2023: 118 f.). Daher ist fraglich, inwieweit ein stärkerer Ausbau erreichbar ist – und ob er dem Ganztage an Grundschulen zugutekommen würde: Auch in der frühen Bildung verschärft sich der Personalmangel, und der Arbeitsplatz in schulischen Ganztageangeboten ist angesichts der Konzentration der Arbeitszeiten auf den Nachmittag und der hohen Anteile an Teilzeit mit oft geringem Stundenumfang für Beschäftigte weniger attraktiv. Daher sollte auch die zweijährige Ausbildung von Sozialassistent\*innen ausgebaut werden, in der es zum Teil Spezialisierungen für den Ganztage gibt<sup>3</sup>.

*„Der Vorteil einer  
tätigkeitsbegleitenden  
Qualifizierung besteht in  
der engen Verzahnung  
von Theorie und Praxis.“*

Bei allen Ausbildungsgängen ist es sinnvoll, praxisintegrierte Formate anzubieten, die Theorie und Praxis systematisch verknüpfen und mit

einer Ausbildungsvergütung verbunden sind. Die am dualen Ausbildungssystem orientierte Praxisintegrierte Ausbildung (PiA) gewinnt seit 2012 in immer mehr Bundesländern an Bedeutung und hat beispielsweise in Baden-Württemberg in der Ausbildung von Erzieher\*innen bereits die 50-Prozent-Marke überschritten (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 120). Den Trägern schulischer Ganztageangebote fehlen allerdings oft Ressourcen für die Finanzierung der Ausbildungsvergütungen, so dass die Auszubildenden faktisch anstelle von Fachkräften eingesetzt werden. Damit verschärfen sich strukturelle Defizite, die auch in Kitas zu verzeichnen sind (und wahrscheinlich zu teilweise hohen Abbruchquoten beitragen): Viele Praxiseinrichtungen scheinen nicht ausreichend auf eine qualitativ hochwertige duale Ausbildung vorbereitet zu sein. Es fehlen insbesondere Standards für eine systematische Praxisanleitung und zeitliche Ressourcen in den Ganztageangeboten, diese umzusetzen.

Ein anderes Ausbildungsformat für sozialpädagogische Berufe, das stärker für den Ganztage genutzt werden könnte, ist das Studium der Kindheitspädagogik, das vor etwa 20 Jahren entstanden ist<sup>4</sup>. Dabei findet auch dort das Thema Ganztage inhaltlich noch wenig Beachtung (vgl. Piechowski 2022). Hier (und auch in Studiengängen der sozialen Arbeit, des Grundschullehramts

<sup>2</sup> <https://www.recht-auf-ganztage.de/gb/qualitaet/fachkraefte/kompetent-im-ganztage-weiterbildungskonzept-fuer-mitarbeitende-ohne-paedagogische-erstausbildung-237956>

<sup>3</sup> Bspw. in Nordrhein-Westfalen 2024 seit 2024: „Erziehung, Bildung und Betreuung für Grundschulkinde“; [https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/\\_lehrplaene/b/gesundheits\\_erziehung\\_soziales/bfsb\\_ges-erz-soz\\_sozialassistent-ebb\\_2024.pdf](https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/b/gesundheits_erziehung_soziales/bfsb_ges-erz-soz_sozialassistent-ebb_2024.pdf)

<sup>4</sup> vgl. zum aktuellen Stand des Angebots frühpädagogischer Studiengänge WiFF-Studiengangsdatenbank, <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank>

et cetera) können allerdings in Zusammenarbeit mit örtlichen Hochschulen Praktika im Ganztage angeboten werden. Was eine längerfristige Bindung von Absolvent\*innen betrifft, so sind auch hier Erfahrungen aus der frühen Bildung zu beachten: Der Anteil hochschulisch ausgebildeter Fachkräfte in den Einrichtungen ist gering geblieben; den Bachelorabsolvent\*innen fehlt es an Karriereperspektiven und einer nach einem Studium erwarteten Vergütung (vgl. Pasternack 2017).

### Fazit: Weiterentwicklung von Ausbildung und Organisation

Auf lokaler Ebene bestehen vielfältige Handlungsoptionen für eine quantitative und qualitative Stärkung der Qualifizierung des Personals für schulische Ganztagsangebote für Grundschul Kinder. Mittelfristig sind Reformen im System der Ausbildung für sozialpädagogische Berufe erforderlich. Diese sollten nicht nur zu einer besseren Berücksichtigung des Themas Ganztage führen, sondern vor allem strukturelle Probleme einbeziehen, die auch in der frühen Bildung deutlich werden. Hier sind insbesondere die mangelnde Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Qualifizierungswegen und Qualifikationsstufen sowie die unzureichende Verknüpfung der Lernorte (Hoch-)Schule und Praxis ebenso wie die unzureichend strukturierte Praxisanleitung zu nennen. Dabei müssen Reformen der Ausbildung mit Fragen der Organisation (Entwicklung) verbunden werden. Heterogene Teams im Ganztage, bestehend aus Beschäftigten mit hoch- oder fachschulischer Erstausbildung, aus Quereinsteigenden und aus Studierenden und Auszubildenden in Praxisphasen, bedürfen der Unterstützung bei der Teamentwicklung und einer gut ausgebildeten Leitung mit zeitlichen Ressourcen für diese Aufgabe. Insbesondere für die langfristige Bindung von Personal sind außerdem Tarifstrukturen erforderlich, die Weiterbildungen attraktiv machen und Aufstiegsperspektiven eröffnen. ■

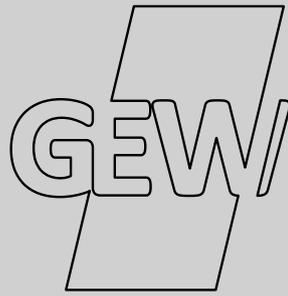
#### Autorinnen

**Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey** leitet die Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) im Institut für Arbeit und Qualifikation (IAQ) der Universität Duisburg-Essen.

**Dr. Sirikit Krone und Iris Nieding** sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen in der Abteilung. Seit 2023 arbeitet BEST an mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter.

#### Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe AGJ (2022): Auf gute Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung! Qualität durch Multi-professionalität, qualifiziertes Personal und kooperationsförderliche Rahmenbedingungen. Positionspapier der AGJ. Berlin
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Media
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Bock-Famulla, Kathrin; Girndt, Antje; Vetter, Tim; Kriechel, Ben (2022): Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2022. Hg. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Pasternack, Peer (2017). Zehn Jahre Teilakademisierung der Frühpädagogik – Die Erwartungen und der Grad ihrer Einlösung. In: Borke, J.; Schwentesius, A.; Sterdt, E. (Hg.) Berufsfeld Kindheitspädagogik: aktuelle Erkenntnisse, Projekte und Studien zu zentralen Themen der frühen Bildung. Köln: Wolters Kluwer, S. 189–198
- Pilchowski, Anna (2022): Wie viel Ganztage steckt in den Studiengängen der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit? Eine Analyse von Modulhandbüchern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere Nr. 8. München
- Stöbe-Blossey, Sybille (2023): Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Grundschul Kinder: Strukturen und Herausforderungen. Duisburg: Inst. Arbeit und Qualifikation. IAQ-Report 07/2023
- Stöbe-Blossey, Sybille et al. (2025): Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Grundschul Kinder: Landessysteme und Organisationsmodelle. Duisburg: Inst. Arbeit und Qualifikation. IAQ-Forschungsbericht 2025 (in Vorbereitung)



# MULTIPROFESSIONELLE ZUSAMMENARBEIT

**Gelingende Kooperation von unterschiedlichen Systemen  
und die Potenziale der Vielfalt**



# MULTIPROFESSIONELLE ZUSAMMENARBEIT: GELINGENDE KOOPERATION UNTERSCHIEDLICHER SYSTEME UND POTENZIALE DER VIELFALT

DR. PIA ROTHER

Wissenschaftliche Mitarbeiterin | Institut für Erziehungswissenschaft |  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz



*Die Zusammenarbeit verschiedener Akteur\*innen und oder Systeme im Kontext von Ganztagschulen ist für die Umsetzung, Verknüpfung und Qualität von Ganztagskonzepten entscheidend. Was dabei als gelingende Kooperation angesehen wird, kann je nach Perspektive sehr unterschiedlich ausfallen (Rother et al., 2024) und hängt eng mit den jeweiligen Zielen zusammen. So sehen Adressat\*innen, aber auch die diversen pädagogischen Akteur\*innen dies höchstwahrscheinlich anders. Ein Ziel aber könnte eine verbesserte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen sein (Rother, 2023).*

## Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit Ganztagschule

### Kooperation aus Schulperspektive

Für die Schulperspektive sind Kooperationen von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule essenziell für den Wandel von Schulen zu Ganztagschulen (zum Beispiel Zipperle, 2021). Die Kooperationen sind dabei aber nicht zwingend intensiv und vielmehr nacheinander organisiert: So ist der Anteil offener, additiver Ganztagschulen hoch (bei Grundschulen: 63 Prozent offen, drei Prozent gebunden (KMK, 2023, 4\*)). Die Umsetzung von Kooperationen in Schulen bestehen zudem eher auf organisatorischer Ebene (Altermann et al., 2018) und sind wenig formalisiert. Sie dienen eher als „Ablaufsicherung“ (Buchna et al., 2017) oder der Unterstützung bei Defiziten oder sozialen Problemen (Stahl et al., 2022). Einige Lehrkräfte formulieren zudem Delegationsbedarfe (Spies, 2019) und sollen von als „schwierig“ markierten Schüler\*innen entlastet werden (Hochfeld & Rothland, 2022).

### Kooperationsmodelle und Intensitäten

Zu kooperieren ist zwar alltägliche Praxis an Ganztagschulen und gilt zudem als Qualitätsmerkmal der Organisationsentwicklung (Kielblock et al., 2020), wird aber auch erwartet. Für außerunterrichtliche Kooperationen unterscheiden Graßhoff et al. (2019) das Delegationsmodell (autonome Kinder- und Jugendhilfeträger organisieren Angebote in Schule, konzeptionelle Vereinbarungen wirken unterstützend), das Patchworkmodell (punktuelle Kooperationsanlässe, zum Beispiel Projektwoche) und ein Integriertes Modell (hohe Abstimmung mit externen Kooperationspartner\*innen, beispielsweise, um in die Schulkultur einzuführen und diese aber auch kritisch zu begleiten; ambivalent für Jugendhilfe). Für intensivere Formen der Kooperationen ist die Verständigung über gemeinsame Ziele auf Basis von Vertrauen und aber auch formalen Strukturen (Spieß, 2004) essenziell, um konstruktiv Lösungen für Probleme zu erarbeiten.

### Potenziale der Vielfalt

In Anbetracht der historischen Abgrenzung der Jugendhilfe von Schule und der Unabhängigkeit der Jugendhilfe von staatlichen Einflüssen (Aden-Grossmann, 2016) überrascht es nicht, dass sich auch die Bildungsziele, Prinzipien und Adressierungen von Schule unterscheiden (Kontraste siehe: Coelen, 2020). Durch Kooperationen besteht jedoch die Chance, die schulpädagogische Perspektive durch sozialpädagogische Arbeitsprinzipien (Sauerwein & Thieme, 2020), wie Freiwilligkeit und Offenheit, zu erweitern und sozialpädagogische Fachkräfte in und um Ganztagschulen einzubinden. Daran geknüpfte Ziele können ebenso breiter sein und zum Beispiel eine bessere gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder ermöglichen (Sauerwein & Rother, 2022). Neuere Ansätze gehen inzwischen davon aus, dass etwas neues Gemeinsames entstehen kann (Graßhoff et al., 2019), wie beispielsweise eine subjektorientierte Ganztagsbildung (Sauerwein & Graßhoff, 2022).

### Kooperation aus Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit

Aus der Perspektive der Kinder- und Jugendarbeit (KJA) wissen wir, dass viele Einrichtungen der KJA mit Schulen zusammenarbeiten (Mühlmann & Pothmann, 2019). An die (offene) Kinder- und Jugendarbeit werden zudem Kooperationserwartungen herangetragen, sie formulieren selbst ein Interesse an der Kooperation

(Pluto et al., 2020) und dienen aber ebenso der Sicherstellung von Angeboten der Nachmittagsbetreuung im Kontext der Ganztagschule (ebd.). Dennoch steht die Kinder- und Jugendarbeit unter starkem Legitimationsdruck, um zum Beispiel genug Ressourcen in der Kinder- und Jugendhilfe zu erhalten, auch wenn die Sorge um sinkende Nachfrage nach den Angeboten der KJA durch steigende Teilnahmequoten am Ganztag entkräftet werden kann. Die Kooperation mit Schule fungiert hier als „Türöffner“ für die Nutzung der Angebote der KJA (Zipperle et al. 2021; Rother 2019; Kinder- und Jugendhilfestatistik 2024). Allerdings ist der gesellschaftliche Fokus auf formale Bildungsprozesse und Zertifikate groß und in der KJA mit einem weiteren Bildungsbegriff gerade nicht (Rauschenbach, 2009). Der Anteil der Einrichtungen der KJA, die mit Schulen bei gruppenbezogenen Angeboten kooperieren, hat bis 2019 zugenommen (2015: 15 Prozent, 2019: 23,9 Prozent gruppenbezogene Angebote (Mühlmann, 2021, S. 13)) und ist seit der Covid19-Pandemie auf 21 Prozent gesunken (Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2024, S. 146). Nach der Pandemie haben in mehr als jeder fünften Einrichtung die gruppenbezogenen Angebote eine Verbindung zur Schule, also ist auch für die KJA die Schule eine bedeutsame Partnerin geworden.

An Grundschulen werden vor allem offene und gruppenbezogene Angebote und weniger projektbezogene Kooperationen realisiert (Bildungsberichterstattung, 2022). Dabei liegt der Schwerpunkt bei den freizeitbezogenen Angeboten (StEG-Konsortium, 2019) beziehungsweise an offenen Ganztagsgrundschulen bei projektbezogenen Angeboten (Bildungsberichterstattung, 2022). Es werden aber auch schulbeziehungsweise unterrichtsbezogene Angebote zur Unterstützung bei schulbezogenen Problemen durchgeführt (Schmidt, 2021), um bei solchen gegenzusteuern und damit die Bildungskarrieren zu unterstützen (Doll & Scherr, 2023). Die Begründung liegt in der Offenheit für die Probleme von Adressat\*innen, da auch schulische Probleme bewältigt werden müssen (ebd. 298 f.). Trotzdem besteht seitens der KJA eine kritische Distanz zum schulischen Bildungsauftrag (ebd.). Im Gegensatz dazu sind für Schulen Kooperationen überwiegend positiv. Für Träger der Kinder- und Jugendhilfe hingegen sind damit häufig problematische Vereinnahmungstendenzen verknüpft (Böhm-Kasper et al., 2016) und Kooperationen daher ambivalent (Doll & Scherr, 2023).

### Besonderheiten multiprofessioneller Kooperationen

Allerdings haben multiprofessionelle Kooperationen mit Besonderheiten zu „kämpfen“. Kooperation wird zwar als zu entwickelndes Qualitätsmerkmal angesehen (Dollinger, 2014) und kann als institutionalisierte Erwartung wahrgenommen werden (Rother, 2023). Aber der Abstimmungsbedarf aufgrund unterschiedlicher Weisungsgebundenheit ist erhöht und Kooperation führt zu zusätzlichen Kommunikationsaufgaben (Breuer et al., 2019, S. 312). Die zeitliche Eingebundenheit und die Erfüllung pädagogischer Aufgaben sind außerdem bei den häufiger vorkommenden additiven Organisationsformen (Rehm 2018, S. 305) und bei der außerschulischen Kooperation versetzt. Die Schule ist zudem eine wirkmächtige Organisation im Sozialraum, deren Logik auch auf außerunterrichtliche und -schulische Angebote ausstrahlt (Rother, 2019). Dabei hat die Ganztagskoordination strukturell eine wichtige Position inne, die aber auch ambivalent in schulische Logiken verwoben ist (ebd.) und teils gezielt genutzt wird, um pädagogische Zuständigkeitsbereiche aufrecht zu erhalten (Reinert, 2020).

### Fazit und Ausblick

Für die Entwicklung von multiprofessionellen Kooperationen heißt das, dass die Rahmenbedingungen der Organisation Schule die Kooperation prägen und durch die Zusammenarbeit dennoch neue Konzeptionen im Sinne einer Ganztagsbildung entstehen können (wider additiver Ansätze) und die KJA bei der Bewältigung von Problemen zentral sein kann (auch bei unterrichtlichen). Dennoch sind gemeinsame Gelegenheitsstrukturen für den Austausch notwendig und könnten konzeptionell durch Übergänge zwischen Unterrichts- und Ganztagsphasen unterstützt werden. Auch sind Ganztagschulen an mehr als nur unterrichtsgeleiteten Prinzipien auszurichten und in den Sozialraum zu öffnen.

Für die pädagogischen Akteur\*innen oder die Weiterbildung ist ein hierarchisches Kooperationsverhältnis prägend, in dem die Lehrkräfte übergeordnet agieren. Klare Zuständigkeiten werden für die pädagogischen Akteur\*innen mit Zufriedenheit verbunden. Für dieses

spezifische Verhältnis ist zu sensibilisieren, so dass Steuerfunktionen reflektiert ausgestaltet werden und die Chance besteht, Ganztagskoordinationen oder Netzwerkmanagement dahingehend zu sensibilisieren (BMFSFJ, 2023, S. 58). Und wenn bisher eher pragmatische, wenig zeitintensive Kooperationen möglich sind, könnte vielmehr eine bestimmte Qualität pädagogischer Arbeit oder eine Kooperations- und Partizipationskultur angestrebt werden. Zu pragmatische

Kooperationspraxen können zudem die Partizipation und Freiwilligkeit für Kinder einschränken. Daher lohnt es, die Adressatenlogik statt Systemlogik



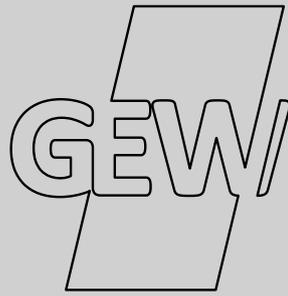
als Maßstab zu verankern, um individuelle Benachteiligungen durch an Defiziten orientierte Ganztagsangebote zu reproduzieren. Je nach Zielen besteht in der Kooperation von Kinder- und Jugendhilfe mit Schule die Chance, die pädagogischen Ziele des Handelns an Kindern (statt Schüler\*innen) und deren gesellschaftlicher Teilhabe auszurichten und damit „gute“ Kooperationen vor allem für sie zu ermöglichen. ■

#### Autorin

*Dr. Pia Rother ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Kinder- und Jugendhilfeforschung, Ganztagschulforschung und Ungleichheitsforschung.*

## Literatur

- Aden-Grossmann, W. (2016). Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen: Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit. SpringerLink Bücher: Band 5. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10043-8>
- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg, J. (2018). Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund
- Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik. (2024). Kinder- und Jugendhilfereport 2024: Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel (1st). Verlag Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2023/11/9783847419785.pdf>
- Bildungsberichterstattung, A. (2022). Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal (1. Auflage). Bildung in Deutschland: Bd. 2022. wbv Publikation. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763971749>
- BMFSFJ. (2023). Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkin- der nach § 24a SGB VIII: GaFöG-Bericht. Prognos; ITES – Institut für Theorie und Empirie des Sozialen. <https://www.recht-auf-ganztag.de/resource/blob/234216/c1431fe62d0c4fb56ad8d28e8a70bede/gafoeg-bericht-data.pdf>
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 29–51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Breuer, A., Idel, T.-S. & Schütz, A. (2019). Professionsentwicklung im Ganzttag. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung (S. 307–323). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_17)
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (2017). Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62.(4), 416–436
- Coelen, T. (2020). Kommunale Jugendbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1287–1297). Springer VS
- Doll, D. & Scherr, A. (2023). Unbeabsichtigte Bildungswirkungen. *Sozial Extra*, 47(5), 297–303. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00626-z>
- Dollinger, S. (2014). Ganztagschule neu gestalten: Bausteine für die Schulpraxis (Originalausgabe). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1141425>
- Graßhoff, G., Haude, C., Bebek, C., Schütz, A. & Idel, T.-S. (2019). Die andere Seite der Bildung? Versuch einer Ordnungsbestimmung von außerunterrichtlichen Angeboten an Ganztagschulen. *Neue Praxis*, 49(2), 147–163
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Icking, M. & Deinet, U. (2021). Empirisches Wissen zu Offener Kinder- und Jugendarbeit und Schule. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5., vollständig neugestaltete Auflage, S. 1017–1026). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6\\_70](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_70)
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12(1), 47–66
- KMK. (2023). Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2017 bis 2021. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS\\_2021\\_Bericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2021_Bericht.pdf)
- Mühlmann, T. (2021). Kinder- und Jugendarbeit 2019 – am Vorabend der Pandemie. KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 24(1), 11–15
- Mühlmann, T. & Pothmann, J. (2019). Statistik der Kinder- und Jugendarbeit – Potenziale noch nicht ausgeschöpft. KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 22(1), 1–8
- Pluto, L., Mairhofer, A., Peucker, C. & van Santen, E. (2020). Auf dem Weg zur Profilschärfung? Zu Situation und Rahmenbedingungen von Angeboten der Nachmittagsbetreuung für Schulkinder durch Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (I). *Deutsche Jugend*, 68(7–8), 317–327
- Rauschenbach, T. (2009). Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Juventa.
- Reinert, M. (2020). Die Ganztagskoordination und ihre Bedeutung für die multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. Eine explorative Fallstudie. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 231–246. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00266-3>
- Rother, P. (2019). Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung: Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting. *Studien zur ganztägigen Bildung*. Beltz Juventa
- Rother, P. (2023). Bildungsteilhabe und die Kooperation zwischen Kinder- und Jugendarbeit und Schule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 18(1), 95–110. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v18i1.06>
- Rother, P., Sauerwein, M. & Fischer, N. (2024). Qualität in der Ganztagschule – Qualität im Ganzttag. *Soziale Passagen*, 16, 145–160. <https://doi.org/10.1007/s12592-024-00495-7>
- Sauerwein, M. & Graßhoff, G. (2022). Subjektorientierte Ganztagsbildung – ein kindheitsbezogener Blick auf Ganztagschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 17(2), 211–224. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i2.06>
- Sauerwein, M. & Rother, P. (2022). Teilhabe und Anerkennung statt Chancengerechtigkeit – eine sozialpädagogische Perspektive auf Ganztagschule. In M. Jörgens, J. Sander & S. Werner (Hrsg.), *Lesesozialisation und Medien. Leseförderung in der Ganztagschule*. (S. 54–71). Beltz Juventa
- Sauerwein, M. & Thieme, N. (2020). Zur Durchmischung schul- und sozialpädagogischer Zuständigkeiten in Ganztagschulen. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt: Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 261–271). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_22)
- Schmidt, H. (2021). Empirisches Wissen zu den Besucher\*innen. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5., vollständig neugestaltete Auflage, S. 295–306). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_17)
- Spies, A. (2019). Pädagogisches Handeln im Netzwerk zwischen Ganztagsgrundschule und Jugendhilfe. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Band 26. Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 289–297). Springer VS
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Bd. 4. Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (1. Aufl., S. 193–250). Hogrefe-Verlag
- Stahl, L., Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2022). Zuständigkeit und Erfahrung. Perspektiven Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit auf multiprofessionelle Kooperation in Ganztagschulen. In F. Heinzl & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion* (S. 71–88). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4_5)
- StEG-Konsortium. (2019). Ganztagschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. DIPF, DJI, IFS, Justus-Liebig-Universität. [https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagschule\\_2017\\_2018.pdf](https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagschule_2017_2018.pdf)
- Zipperle, M. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit und (Ganztags-) Schule. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5., vollständig neugestaltete Auflage, S. 1029–1042). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6\\_71](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_71)



# GELINGENDE KOOPERATION IM GANZTAG

**Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit  
von Schule und Hort**



# FAKTOREN FÜR GELINGENDE KOOPERATION IM GANZTAG

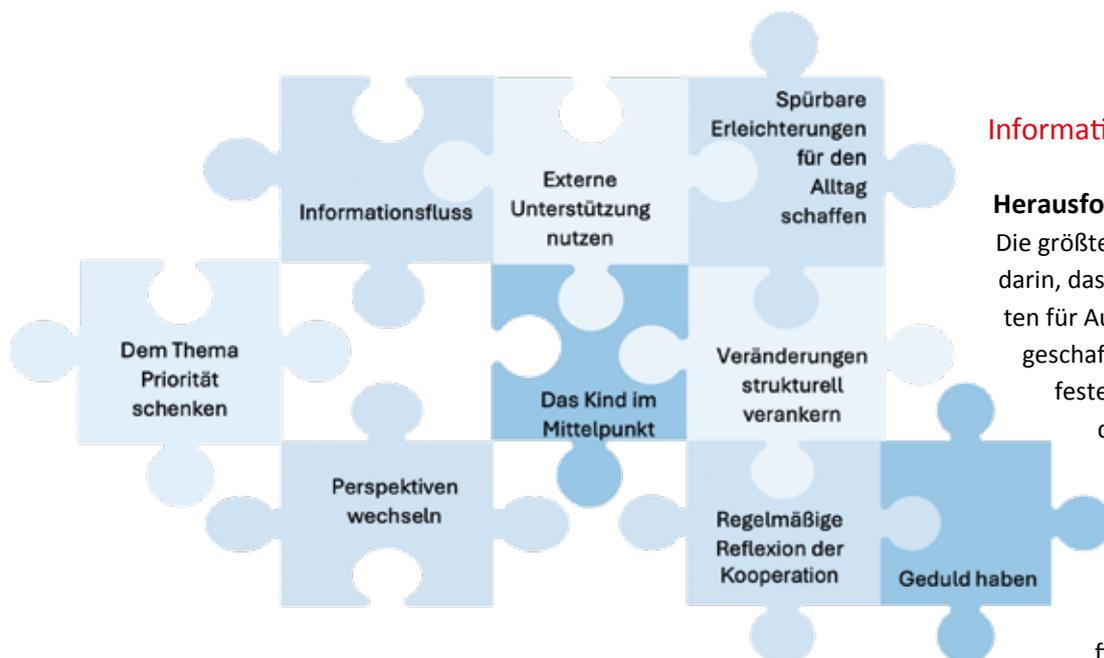
SYLVIA MIHAN

Referentin | Deutsche Kinder- und Jugendstiftung Sachsen



Die Kooperation von Grundschule und Hort beschäftigt Pädagog\*innen nicht erst seit dem Beschluss des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. In Dresden wurde ab 2011 über zehn Jahre lang das Programm „Gemeinsam bildet – Grundschule und Hort im Dialog“ umgesetzt – mit dem Ziel, ganztägige Bildung durch Schule, Hort und externe Kooperationspartner\*innen verzahnt und aufeinander abgestimmt zu gestalten. Dafür wurde ein gemeinsamer Qualitätsrahmen entwickelt. Dieser bildete die fachliche Grundlage für die

Weiterentwicklung der Kooperation auf Fachaufsichtsebene und in den Grundschulen und Horten. Im gesamten Programmzeitraum wurden über 30 Einrichtungstandems dabei begleitet, anhand des Qualitätsrahmens konkrete Kooperationsherausforderungen zu bearbeiten, Strategien zu entwickeln und neue Wege auszuprobieren. Die verschiedenen Erfahrungen wurden durch die Programmleitung zusammengetragen und ausgewertet. Daraus resultierend konnten neun Faktoren für eine gelingende Kooperation abgeleitet werden.



### Dem Thema Priorität schenken

#### Herausforderung

Der Alltag ist geprägt von Personalmangel, konzeptionellen Anforderungen wie beispielsweise Sprachförderung, Inklusion oder individueller Förderung sowie nicht planbaren, aktuellen Entwicklungen. Gezielt Themen zu bearbeiten und langfristig Entwicklungen zu verfolgen ist herausfordernd. Oft erfordert die tägliche Situation Flexibilität und eine Anpassung des Handelns an aktuelle Rahmenbedingungen. Dabei nimmt die Verbindlichkeit für Vereinbarungen ab, Termine werden abgesagt oder verschoben und zu bearbeitende Themen hintangestellt.

#### Handlungsansätze

Hilfreich kann es sein, bewusst Strukturen zu schaffen wie beispielsweise eine Arbeitsgruppe „Schule-Hort“ oder eine Steuergruppe. Monatliche Arbeitstreffen, die fest im Kalender verankert und für alle im Team transparent sind, erhöhen die Verbindlichkeit und verschaffen dem Arbeitsthema kontinuierlich Aufmerksamkeit. Darüber hinaus ist es wichtig, diese Arbeitsgruppe mit den „Richtigen“ zu besetzen, das heißt diejenigen Mitarbeitenden zu identifizieren, denen das Thema besonders am Herzen liegt, die motiviert, kreativ und lösungsorientiert sind und – ganz wichtig – ein Mandat des Teams und der Leitung bekommen, Entscheidungen treffen zu können.

### Informationsfluss sichern

#### Herausforderung

Die größte Hürde in der Praxis besteht darin, dass es keine gemeinsamen Zeiten für Austausch gibt. Diese müssen geschaffen werden. Meist fehlen feste Kommunikationsstrukturen, der Austausch ist meist auf kurze Tür- und Angelgespräche oder Pendelhefte begrenzt. Auch Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation mit den Eltern findet häufig separat und nicht abgestimmt statt. Dabei kommt es

manchmal zu widersprüchlichen missverständlichen Informationen.

#### Handlungsansätze

Die Grundlage für eine gelingende Kommunikation sind regelmäßige, im Idealfall wöchentliche Termine auf Leitungsebene. Stimmt die Kommunikation zwischen Schul- und Hortleitung, lässt sich der Informationsfluss insgesamt zwischen den Teams zuverlässiger und transparenter absichern. Insbesondere an Standorten, wo sich Schule und Hort in räumlicher Nähe befinden, braucht es Zeit für den Austausch zwischen Klassenleitung und Bezugserzieherin oder -erzieher. Diese sollte für alle Tandems oder Jahrgangsstufenteams bei der Stundenplangestaltung beziehungsweise der Dienstplanung berücksichtigt und fest verankert werden.

Bei gemeinsamen Dienstberatungen lassen sich Jahresplanungen miteinander verknüpfen, Veranstaltungen können zusammen gedacht und Termine abgestimmt werden. Insbesondere Konfliktthemen lassen sich dann erfolgreicher klären, wenn es eine persönliche Ebene der Begegnung gibt. Dafür braucht es Gelegenheiten zum informellen Austausch und persönlichem Kennenlernen, wie etwa gemeinsame Weihnachtsfeiern oder Ausflüge, die in einer gemeinsamen Jahresplanung berücksichtigt werden sollten.

Gemeinsame Kommunikationsplattformen (zum Beispiel Lernsax, Moodle, Sdui) ermöglichen unter anderem eine geteilte Dokumentenablage, Terminplanung in geteilten Kalendern und eine gemeinsame Kommunikation mit Eltern sowie Schüler\*innen.

## Perspektiven wechseln

### Herausforderungen

Unterschiedliche rechtliche und fachliche Arbeitsgrundlagen sorgen in der Praxis teilweise für Widersprüche und Missverständnisse. Dazu kommen verschiedene Trägerstrukturen, verbunden mit unterschiedlichen Vorgaben und Richtlinien. Die verschiedenen Berufsgruppen kennen diese Arbeitsgrundlagen und auch damit verbundene Handlungsgrenzen und Zwänge in der Regel nicht. Dafür existieren meist Vorurteile und Annahmen gegenüber der jeweils anderen Profession. Ressourcen und Kompetenzen werden dagegen zu wenig wahrgenommen.

### Handlungsansätze

Damit das Miteinander gelingt, braucht es ein gegenseitiges Kennenlernen. Gemeinsame Fortbildungen oder auch jährlich ein pädagogischer Tag helfen dabei, Entwicklungsthemen aus Schul- und Jugendhilfe Perspektive gemeinsam zu bearbeiten und sich über die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, pädagogische Haltungen und Arbeitsweisen auszutauschen, aber auch sich in die Herausforderungen und Zwänge der jeweils anderen Profession hineinzudenken. Besonders wertvoll ist auch, gemeinsame Zeit mit den Kindern zu gestalten und dabei die unterschiedlichen pädagogischen Herangehensweisen kennenzulernen und miteinander zu reflektieren. Dabei werden die verschiedenen Potenziale sichtbar, Anerkennung und Wertschätzung der anderen Profession fällt leichter.

## Externe Unterstützung nutzen

### Herausforderungen

Im Alltag gibt es in der Regel zu wenig Ressourcen, um Themen aufzubereiten, Veranstaltungen vor- und nachzubereiten oder sich mit neuen wissenschaftlichen Entwicklungen zu beschäftigen. Außerdem verfolgt jede Person eigene Interessen. Der Blick über den Tellerrand hinaus fällt schwer, das Verlassen des gewohnten Terrains verunsichert.

### Handlungsansätze

Eine externe Begleitung kann sehr hilfreich sein. Neutrale Moderator\*innen oder Prozessbegleiter\*innen haben kein Eigeninteresse, sondern strukturieren Arbeitsprozesse, vermitteln zwischen verschiedenen Interessen, sorgen für eine wertschätzende Arbeitsatmosphäre

## PRAXISBEISPIELE

### **Tandemzeit:**

Wöchentlich eine Freistunde je Klassenleitung im Stundenplan einbauen; diese gemeinsam mit Erzieher\*in für Austausch nutzen, zum Beispiel zur Entwicklung der Kinder, Planung gemeinsamer Elternabende, Projekte et cetera.

### **Zwei gemeinsame Dienstberatungen im Schuljahr:**

Eltern von Wichtigkeit gemeinsamer Zeit überzeugen; einmal vormittags um zwei Stunden späterer Unterrichtsbeginn und einmal nachmittags um zwei Stunden frühere Hortschließzeit; Eltern sichern in dieser Zeit Lernen und Betreuung selbst ab.

### **Gemeinsamer pädagogischer Tag:**

In der Schulvorbereitungswoche Gestaltung eines gemeinsamen Tages; vormittags Jahresplanung, Vereinbarungen von verbindlichen Kommunikationsstrukturen; danach gemeinsames Essen und gegenseitiges Kennenlernen.

### **Gemeinsame Projektzeit/Zeit für soziales Lernen:**

Unterrichtsstunden umfassen nur 40 Minuten; die freiwerdende Zeit wird zusammengefasst zu drei Projektstunden pro Woche, welche gemeinsam von Lehrkraft und Erzieher\*in oder Schulsozialarbeit gestaltet werden.

### **Gemeinsame Fortbildung:**

Anteilig finanziert über schulinterne Lehrerfortbildung und Quali-Budget des Hortträgers; Nutzung von Expert\*innen über Unterstützungssystem des Landes (Demokratiepädagog\*innen, Prozessmoderation, Supervision, Mediation)

### **Übergang Kita – Schule/Hort gemeinsam gestalten:**

Lehrkraft und Erzieher\*in gestalten gemeinsame Angebote und Elternkurse im Schulvorbereitungsjahr; Schulanfang beginnt mit kleinen Gruppen – Kennenlernen und soziales Lernen im Fokus; Klassenbildung erst nach zwei Wochen; doppelter Personalschlüssel in dieser Zeit (nur Klassenleiterunterricht in allen Klassen – Fachlehrkräfte, Leitungen, Schulsozialarbeit, gesamtes Hort-Team)

und bieten Entlastung zum Beispiel bei Terminkoordination, Ergebnisorientierung oder Dokumentation. Fachexpert\*innen zu verschiedenen Themen können pädagogische Tage bereichern, indem sie Problemanalysen vornehmen, neue Impulse setzen, Netzwerkbildung anregen oder die Methodenkompetenz erweitern.

### Das Kind im Mittelpunkt

#### Herausforderungen

Persönliche Differenzen in den pädagogischen Ansätzen oder Überzeugungen schaffen Befindlichkeiten. Manchmal sind lieb gewonnene Strukturen und Gewohnheiten nicht mehr zeitgemäß oder passen nicht mehr zu den aktuellen Anforderungen. Doch Veränderungen kosten Zeit und Energie und verunsichern zudem.

#### PRAXISBEISPIELE

##### **GTA-Mittel für Hausaufgabenbetreuung:**

Honorarkräfte übernehmen die Betreuung von Hausaufgabenzeiten und helfen bei Bedarf – das Hort-Team konzentriert sich auf Kernaufgaben des Hortes.

##### **Buffet-Essen:**

Verkürzt Wartezeiten, fördert die Partizipation und Selbständigkeit der Kinder, verringert Essensabfälle.

##### **Checklisten für Planung und Durchführung gemeinsamer Elternabende und Entwicklungsgespräche:**

Für jede Klassenstufe entwickelt, sparen sie Vorbereitungszeit, sichern die Qualität und bieten Neuen im Team Orientierung.

##### **Fachempfehlung für Umgang mit „Hitzefrei“ durch Fachaufsicht**

Verantwortliche der Schulaufsicht und der Hortfachberatung der Stadt Dresden verabschiedeten eine Fachempfehlung zum Umgang mit „Hitzefrei“ beziehungsweise verkürztem Unterricht, um der Praxis Handlungssicherheit zu bieten.

##### **Muster-Kooperationsvereinbarung, Muster-Hausordnung:**

Vorlagen zum Herunterladen unter [www.grundschule-hort.de](http://www.grundschule-hort.de)

#### Handlungsansätze

Manchmal hilft es, sich zu vergegenwärtigen, warum dieser Beruf einst gewählt wurde und was das einander verbindende Ziel aller am Standort tätigen Personen ist: Kindern gute Bildung und Betreuung zu ermöglichen. Sich darauf zu fokussieren, welches die Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben der Kinder sind und welchen Beitrag die jeweilige Profession leisten kann, um allen Kindern gutes Lernen und bestmögliche Entwicklung zu ermöglichen, macht es leichter, die eigenen Befindlichkeiten nach hinten zu stellen. Es braucht Mut, alte Strukturen und Gewohnheiten aufzubrechen und neue Wege zu gehen. Gemeinsam zu reflektieren, welche pädagogischen Handlungsansätze bei Kindern besonders wirksam sind, sichtbar zu machen, welche Impulse Kinder gut erreichen und sich gegenseitig kleine Erfolgsgeschichten zu erzählen, erhöht das Selbstwirksamkeitserleben und stärkt das Selbstvertrauen. Das wiederum ist die beste Voraussetzung, um im Interesse der Kinder Neues zu wagen.

### Spürbare Erleichterungen für den Alltag schaffen

#### Herausforderungen

Der Alltag ist häufig von Personalmangel geprägt, und es gibt gefühlt für alles zu wenig Zeit.

#### Handlungsansätze

Um die Motivation für Veränderungen aufrecht zu erhalten, braucht es Ergebnisse, die den pädagogischen Alltag nachhaltig erleichtern. Dies können beispielsweise gemeinsame Vereinbarungen sein, wie mit kurzfristigem Personalausfall umgegangen wird und wie man sich gegenseitig unterstützen kann. Aber auch die Nutzung eines gemeinsamen Materialpools ist hilfreich,



**BLICK  
IN DIE  
PRAXIS**

weil Ressourcen erweitert werden. Um Zeit zu sparen, sind Checklisten förderlich, die Abläufe ritualisieren; ebenso die Nutzung von Vorlagen für das Erstellen von Kooperationsvereinbarungen oder gemeinsamen Hausordnungen. Einheitliche Vorlagen für Entwicklungs- oder Gesprächsdokumentation bieten Orientierung und können gleichzeitig Grundlage für Vorbereitung und Ergebnissicherung sein.

### Veränderungen strukturell verankern

#### Herausforderungen

Ob Kooperation gelingt, ist in der Praxis häufig personenabhängig. Gibt es Leitungswechsel, werden Gewohnheiten oder Vereinbarungen, insbesondere mündliche, oft nicht fortgeführt. Das schafft Unsicherheit und Unverbindlichkeit.

#### Handlungsansätze

Um dem zu begegnen und insbesondere strukturelle Veränderungen von Personen unabhängig zu machen, müssen grundlegende Entscheidungen strukturell verankert werden. Kooperationsvereinbarungen sind dafür hilfreich. Aber auch das Festschreiben neuer Konzepte und Handlungsansätze im Schulprogramm beziehungsweise im Hortkonzept sorgt für langfristige Verbindlichkeit.

### Regelmäßige Reflexion der Kooperation

#### Herausforderungen

Fluktuation im Team und sich ändernde Strukturen, dazu neue aktuelle Herausforderungen beziehungsweise wechselnde Problemlagen fordern die Kooperationspraxis heraus. Rahmenbedingungen ändern sich und erfordern immer neue Vereinbarungen.

#### Handlungsansätze

Es ist deshalb sinnvoll, jährlich den Stand der Kooperation zu reflektieren und die Zusammenarbeit hinsichtlich der Aktualität, Umsetzbarkeit und Einhaltung getroffener Vereinbarungen zu überprüfen. Hilfreich ist es, zu Schuljahresbeginn gemeinsame thematische Arbeitsziele zu setzen und deren Erreichung am Schuljahresende zu überprüfen. Ergänzend kann ein gemeinsamer Jahresplan unterstützen. Die langfristige Bekanntgabe von Terminen für Veranstaltungen, Arbeitstreffen, Beratungen et cetera schafft Transparenz und erhöht die Verbindlichkeit der Teilnahme.

### Geduld haben

Nachhaltige Veränderungen brauchen Zeit! Neue Strukturen zu entwickeln, zu etablieren und langfristig zu implementieren erfordert ein hohes Durchhaltevermögen der Beteiligten. Wichtig ist, sich davon nicht abschrecken zu lassen und einfach zu beginnen. Dabei den Mut nicht verlieren, auf sich selbst achten und sich gegenseitig stärken sowie einander mit Wertschätzung und Achtung begegnen. ■

#### Autorin

**Sylvia Mihan** ist seit mehr als zehn Jahren im Themenfeld Ganztag tätig (unter anderem Programmleitung von „Resilienz im Ganztag“ und „Gemeinsam bildet – Grundschule und Hort im Dialog“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung). Als Honorar-dozentin bringt sie unter anderem die Themen „Multiprofessionelle Kooperation im Ganztag“ und „Partizipation von Kindern und Jugendlichen“ in die Hochschullehre ein.

#### Publikation

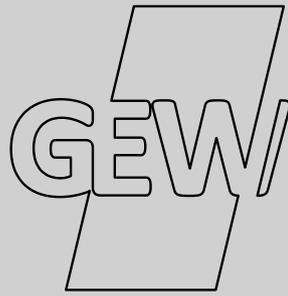
„Grundschule und Hort im Dialog – Qualitätsrahmen + Praxishandbuch für eine gelingende Kooperation“

Diese Veröffentlichung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) bietet weitere Praxisbeispiele, den Qualitätsrahmen für die Kooperation von Grundschule und Hort der Stadt Dresden sowie eine methodische Anleitung zum Gestalten von Entwicklungsprozessen zur Verbesserung der Kooperation.



#### Download:

[www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/06/211130\\_praxishandbuch\\_grundschule-hort.pdf](http://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/06/211130_praxishandbuch_grundschule-hort.pdf)



# KOOPERATIVE LEITUNGSVERANTWORTUNG

**Gestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit  
auf Leitungsebene**



# KOOPERATIVE LEITUNG DES GANZTAGS – EIN KONZEPT

**DR. STEPHAN KIELBLOCK**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der  
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**AMINA KIELBLOCK**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF I  
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und  
Bildungsinformation



*Mit dem Begriff Ganzttag werden institutionalisierte pädagogische Kontexte verstanden, die Kinder beziehungsweise Jugendliche im Laufe ihres Aufwachsens besuchen. Zu diesen Settings zählen die (Ganztags-)Schule sowie eine Bandbreite unterschiedlicher Angebote und Institutionen (wie etwa der Hort). Gemeinsam ist diesen Bildungssettings, dass sie das Lernen und die Entwicklung der Kinder beziehungsweise Jugendlichen bestmöglich unterstützen.*

Empirische Forschung belegt, dass folgende Bedingungen besonders günstig sind, damit Kinder beziehungsweise Jugendliche vom Ganzttag profitieren: (a) Angebote des Ganztags können sinnvoll über Jahre hinweg besucht werden, (b) einzelne Angebote folgen jeweils einem Konzept, (c) die Angebotsdurchführung wird von den Kindern beziehungsweise Jugendlichen als gut wahrgenommen und die (d) sozialen Beziehungen sind positiv (Kielblock & Maaz, 2024). Dies alles über die verschiedenen Elemente des Ganztags hinweg sicherzustellen, erfordert eine übergeordnete Koordinierung im Sinne einer kooperativen Leitung des Ganztags (Kielblock, 2023).

In diesem Beitrag werden die Erkenntnisse zur kooperativen Leitung des Ganztags (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021) verdichtet in Form konkreter Entwicklungsschritte präsentiert. Die Schritte orientieren sich

am „Modell der Kooperation im Rahmen von Steuerungsgruppen im Ganztags“ (Kielblock & Kielblock, im Erscheinen).

### Schritt 1: Akteurskonstellation überblicken und Beteiligung sichern

Ein zentraler erster Schritt für eine effektive kooperative Leitung des Ganztags besteht darin, das komplexe Netzwerk von Institutionen und Akteur\*innen vor Ort im Sozialraum genau zu kennen. Gemeint sind Institutionen wie etwa Schulen, Horte, Jugendzentren, Freizeitangebote, Vereine sowie Betreuungs- und Tagesgruppen. Ebenso entscheidend ist es, die einzelnen Akteur\*innen wie Schulleitungen, Hortleitungen, pädagogisch tätige Personen, Eltern und vor allem die Kinder beziehungsweise Jugendlichen als Mitgestaltende des Ganztags zu begreifen. Ein Überblick über die Gesamtkonstellation bildet die Grundlage, um im weiteren Verlauf die richtigen Schritte zu unternehmen und sicherzustellen, dass alle relevanten Beteiligten in die Steuerungsprozesse integriert werden.

Für eine nachhaltige und erfolgreiche kooperative Leitung ist es essenziell, allen Institutionen und Akteur\*innen eine Stimme zu geben. Dazu sollten Beteiligungsformate geschaffen werden, in denen sowohl Erwachsene als auch Kinder beziehungs-

weise Jugendliche aktiv mitwirken können. Gerade die Einbindung der Kinder beziehungsweise Jugendlichen stellt eine besondere Herausforderung dar, ist aber zentral, um ihre Perspektiven und Bedürfnisse zu berücksichtigen. Wichtig ist zudem die Sicherung langfristiger und stabiler Verhältnisse in der Steuerungsgruppe, damit sich eine gemeinsame Haltung aller Beteiligten sowie Vertrauen entwickeln kann.

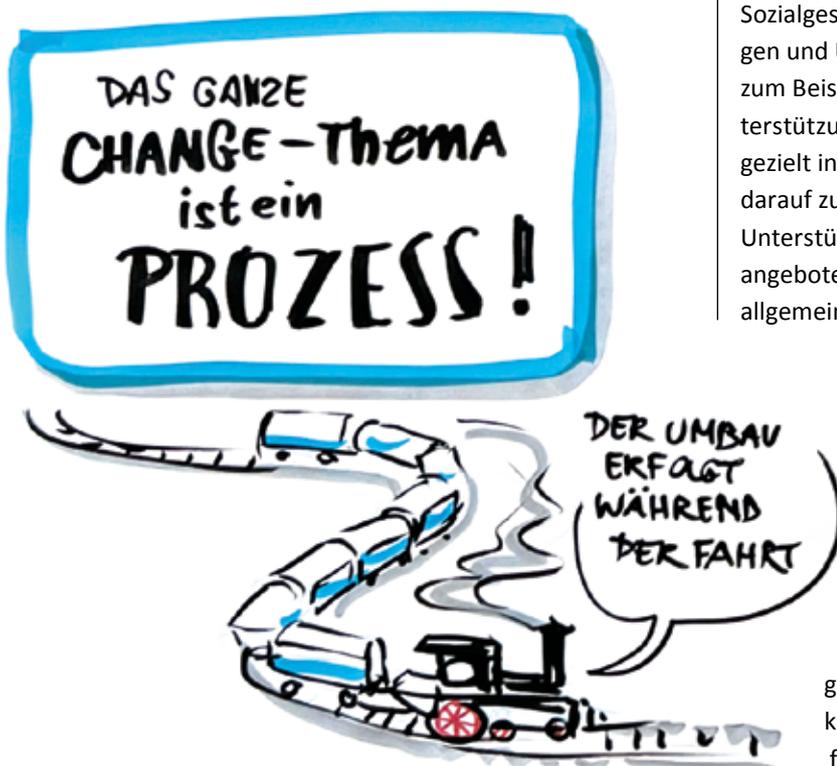
### Schritt 2: Bedingungen durchdringen und Handlungsspielräume kennen

Ein zweiter wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einer gelingenden kooperativen Leitung ist, die organisatorischen Bedingungen und verfügbaren Ressourcen vor Ort genau zu analysieren. Dies umfasst kommunale, landes- und bundesweite Mittel, EU-Förderungen, Elternbeiträge sowie mögliche Sponsor\*innen und Spenden. Ebenso wichtig ist es, die verschiedenen Träger im Blick zu haben – von Schulträgern und Stiftungen bis hin zu Elternvereinen und sozialen Einrichtungen. Diese Ressourcen und Strukturen bestimmen maßgeblich die Gestaltungsspielräume für den Ganztags.

Zusätzlich ist es unerlässlich, sich mit den geltenden Vorgaben und Leitlinien vertiefend auseinanderzusetzen. Dies umfasst nicht nur gesetzliche Rahmenbedingungen wie die Schulgesetze oder beispielsweise das Sozialgesetzbuch (SGB) XIII, sondern auch Empfehlungen und Unterstützungssysteme von Ministerien und zum Beispiel Stiftungen. Gerade im Bereich der Unterstützungssysteme ist es wichtig, externe Expertise gezielt in die Entwicklungsprozesse einzubinden. Es ist darauf zu achten, dass es sich um ganztagspezifische Unterstützungsangebote handelt – bestehende Hilfsangebote für den regulären Unterricht oder für Schule allgemein sind oft nicht direkt übertragbar.

### Schritt 3: Kennzeichen des Steuerungsprozesses

Nachdem die Rahmenbedingungen geklärt sind, rückt nun die Prozessebene der kooperativen Leitung in den Fokus. Ein erfolgreicher Steuerungsprozess zeichnet sich durch zentrale Elemente wie gegenseitige Wertschätzung, offene Kommunikation und einen produktiven Umgang mit Konflikten aus. Es ist essenziell, dass jede beteiligte



Person – ob Schulleitung, Lehrkraft, Sozialpädagog\*in, Elternteil oder Kind beziehungsweise der oder die Jugendliche selbst – mit ihrer Perspektive und ihren individuellen Beiträgen ernst genommen wird. Transparenz, sowohl nach innen als auch nach außen, spielt hierbei eine große Rolle. Ebenso wichtig ist eine effiziente und strukturierte Arbeitsweise, die Raum für Innovationsfreude lässt.

Um diesen kooperativen Prozess nachhaltig zu verankern, sollten alle Treffen und Beschlüsse schriftlich festgehalten werden. Das fördert die Nachvollziehbarkeit und Transparenz und ermöglicht, dass die unterschiedlichen Perspektiven gesichert und berücksichtigt werden. Eine positive Feedbackkultur ist ein weiteres Schlüsselement: Sie schafft ein Umfeld, in dem konstruktive Rückmeldungen regelmäßig ausgetauscht und wertgeschätzt werden.

#### Schritt 4: Aufgaben der Steuerungsgruppe

Der vierte Schritt auf dem Weg zu einer kooperativen Leitung besteht darin, klar zu definieren, welche Aufgaben in der Steuerungsgruppe tatsächlich gemeinsam bearbeitet werden müssen. Entscheidend ist, dass sich eine Steuerungsgruppe mit solchen Aufgaben befasst, die von Einzelpersonen nicht vollumfänglich und schneller allein bewältigt werden können. Besonders im Kontext des Ganztags gilt es in diesem Sinne, Aufgaben zu identifizieren, die komplexe Koordinations- und Abstimmungsprozesse erfordern. Zu diesen gehören in der Regel Aufgaben, deren Bearbeitung die Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und Interessen sowie das (Fach-)Wissen unterschiedlicher Akteur\*innen erfordert.

Bei der Steuerung des Ganztags lassen sich diese komplexen Aufgaben in zwei wesentliche Bündel unterteilen: Die Arbeitsbedingungen und die Entwicklung eines umfassenden Ganztagskonzepts. Im Bereich der Arbeitsbedingungen unterstützt die Steuerungsgruppe die Entwicklung und Weiterentwicklung von Rahmenbedingungen, die eine reibungslose Zusammenarbeit multiprofessioneller und interinstitutioneller Teams sicherstellen. Dies umfasst unter anderem die Organisation von Fortbildungen, die Schaffung von Kommunikationsstrukturen und die Förderung des Wissensaustauschs im Team. Darüber hinaus sorgt die Gruppe dafür, dass alle Beteiligten an relevanten Veranstaltungen



gen (Feste, Konferenzen et cetera) teilnehmen können. Das zweite Aufgabenbündel betrifft die Entwicklung und Weiterentwicklung eines übergreifenden Ganztagskonzepts, das sowohl pädagogische Leitgedanken als auch die Struktur und Verschränkung der verschiedenen pädagogischen Angebote abdeckt. Hierzu gehören auch die Ausarbeitung spezifischer Angebotskonzepte, die klare Lernziele, räumliche und zeitliche Vorgaben sowie Evaluationsmethoden zu einzelnen Ganztagsangeboten festlegen.

#### Schritt 5: Effektivität der Steuerungsgruppenarbeit

In Schritt 5 steht die Effektivität der Steuerungsgruppe selbst im Fokus. Hierbei gilt es, sowohl die Zufriedenheit aller Beteiligten als auch die Performanz der Gruppe systematisch zu untersuchen und sicherzustellen. Ein zentraler Aspekt ist die Arbeitsatmosphäre in der Steuerungsgruppe: Wie gut verstehen sich die Mitglieder der Steuerungsgruppe? Fühlen sich alle Mitglieder aktiv eingebunden, und wird ihre Expertise angemessen berücksichtigt? Sind die Mitglieder mit den Abläufen, den erzielten Ergebnissen und ihrer Rolle im Team zufrieden? Diese Faktoren bestimmen, wie zufrieden die Steuerungsgruppe insgesamt mit der eigenen Arbeit ist und damit auch, ob eine positive und produktive Zusammenarbeit möglich ist, beziehungsweise ob gegebenenfalls die Gestaltung der kooperativen Leitungsarbeit nachjustiert werden muss.

Neben der Zufriedenheit der Beteiligten wird auch die Performanz der Steuerungsgruppe genau betrachtet. Einfacher ausgedrückt: Wie gut arbeitet die Steuerungsgruppe und erreicht die Gruppe ihre gesteckten Ziele, etwa die Entwicklung tragfähiger Konzepte oder die Sicherstellung reibungsloser Arbeitsprozesse im Ganztags? Hierbei ist auch die Effizienz der internen Abläufe von Bedeutung: Wie effektiv werden Zeit und Ressourcen genutzt, und wie geht die Steuerungsgruppe mit Herausforderungen und Entscheidungen um?

Eine weitere zentrale Aufgabe ist die Nachhaltigkeit der erzielten Ergebnisse zu sichern: Sind die erarbeiteten Konzepte und Strukturen in der Lage, die Schulkultur langfristig positiv zu beeinflussen und die Qualität des Ganztags dauerhaft zu sichern? Nur wenn diese Aspekte erfüllt sind, kann die Steuerungsgruppe ihre Aufgaben nachhaltig erfolgreich bewältigen.



### Ausblick

Die kooperative Arbeit in Steuerungsgruppen bietet die Chance, durch gemeinsame Verantwortung und gezielte Entscheidungen wichtige Weichen für eine positive und nachhaltige Entwicklung des Ganztags zu stellen. Wer die Akteurskonstellation im Blick behält, die Rahmenbedingungen versteht und die Handlungsspielräume klug nutzt, legt den Grundstein für erfolgreiche Steuerungsprozesse und damit auch für einen guten Ganztags. Die hier dargestellten Schritte bieten eine praxisnahe Grundlage, um die Zusammenarbeit in Steuerungsgruppen effektiver zu gestalten. Sie eröffnen damit neue Chancen für mehr Qualität im Ganztags. ■

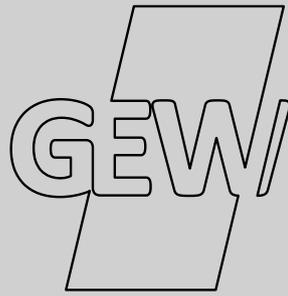
#### Autor\*innen

**Amina Kielblock** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Sie forscht über die Gestaltung eines kind- und jugendorientierten Ganztags und arbeitet in diesem Kontext designbasiert mit Leitungen von Ganztageseinrichtungen an deren Weiterentwicklung. Weitere Schwerpunkte: professionelles Handeln in Ganztagsangeboten, Genese von Qualität im Ganztags. Kontakt: [a.kielblock@dipf.de](mailto:a.kielblock@dipf.de)

**Dr. Stephan Kielblock** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Ganztagschule. Er beschäftigt sich insbesondere mit der Entwicklung von Qualität außerunterrichtlicher Angebote und der multiprofessionellen Kooperation. Kontakt: [stephan.kielblock@uol.de](mailto:stephan.kielblock@uol.de)

#### Literatur

- Kielblock, S. (2023). Guter Ganztags durch kooperative Steuerung. Organisation und Arbeitsweise von Steuerungsgruppen. *impaktmagazin* (Oktober), 6–17.
- Kielblock, S. & Kielblock, A. (im Erscheinen). Ganztags steuern und organisieren. In A.-M. Seemann, B. König & M. N. Sauerwein (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung in der Primarstufe*: Debus.
- Kielblock, S. & Maaz, K. (2024). *Ganztags als Chance: Wirkweisen, Entwicklungspotenziale und Handlungsfelder schulischer Ganztagsangebote*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Qualitätsdialog zum Ganztags. (2021). *Ganztags erfolgreich steuern*. Frankfurt am Main.



# INKLUSION IM GANZTAG GESTALTEN

**Professionalisierungsfaktoren von Pädagog\*innen  
für inklusive Ganztagsentwicklung**



# INKLUSION IM GANZTAG GESTALTEN

**PROF. DR. BENEDIKT HOPMANN**  
 Institut für Sozialpädagogik | Universität Siegen



*Inklusion im Ganzttag insbesondere mit Blick auf Professionalisierungsfaktoren zu gestalten, ist sicherlich kein neues Thema, aber nach wie vor aktuell und mit vielerlei Herausforderungen versehen. Die Gestaltungsherausforderung von Inklusion im Ganzttag ist eingebettet in die Debatte um zwei große Reformvorhaben: einerseits die Entwicklung von Ganzttagsschulen, andererseits die Etablierung einer inklusiven Schule.*

## Versprechen von Ganzttagsschulen

Mit der Etablierung von Ganzttagsschulen gehen die Versprechen einher, zu einem Abbau von Bildungsbenachteiligung beizutragen, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit zu ermöglichen sowie der individuellen Förderung und Partizipation junger Menschen Rechnung zu tragen. Diese politischen Reformversprechen können jedoch aus heutiger Sicht als teilweise verfehlt gelten: „Gegenwärtig jedoch [...] stellt Ganzttagsschule, entgegen der politischen

Verlautbarungen, zumindest primär kein Instrument dar, um zu einer Leistungssteigerung der Schüler\*innen beizutragen sowie bildungsbezogene Ungerechtigkeiten zu reduzieren, sondern gewährleistet vornehmlich eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Angehörige der Mittel- und Oberschicht“ (Sauerwein et al., 2019, S. 92). Es bleibt abzuwarten, inwiefern der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026 diese Versprechungen zukünftig einzulösen vermag.

## Inklusionsanspruch führt zu Friktionen

Die Verwirklichung von Inklusion und Entwicklung eines inklusiven Schulsystems liegt maßgeblich begründet in den menschenrechtlichen Implikationen der UN-Behindertenrechtskonvention, eine gemeinsame Beschulung aller jungen Menschen in einer Schule für alle sicherzustellen (Werning & Urban, 2014). Dieses Ansinnen führt bis heute zu Friktionen, welche vor allem das theoretisch-konzeptionelle Grundverständnis – einschließlich der (Dis-)Kontinuitäten integrationspädagogischer Diskurse – von Inklusion, die Verfasstheit des deutschen, gegliederten und insofern bislang wenig inklusiven Schulsystems, das Verhältnis allgemeiner Schulen zu Förderschulen sowie nicht zuletzt die Zielorientierungen und Folgen für die jungen Menschen selbst betreffen.

## Herausforderungen multiprofessioneller Kooperationen

Vor diesem Hintergrund zeigen sich vermehrt Debatten um multiprofessionelle Kooperationen, da die Reformen sowohl mehr als auch ein deutlich heterogeneres Personal – insbesondere sozial- und sonderpädagogische Fachkräfte – implizieren. Wenngleich eine einheitliche Definition multiprofessioneller Kooperation bis heute nicht vorliegt, so werden organisationstheoretische oder professionstheoretische Aspekte hervorgehoben und eine Verknüpfung mit spezifischen Wertmaßstäben oder klaren Zielperspektiven verknüpft (Demmer & Hopmann, 2020). Mittlerweile verbreitet ist das Verständnis von multiprofessionellen Kooperationen als „die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen und Berufsgruppen [...], wobei sich in der aktuellen Diskussion eine professionstheoretisch fundierte Unterscheidung von Professionen und Berufen kaum ausmachen lässt“ (Bauer & Fabel-Lamla, 2020, S. 92). Demgegenüber umfassender ist jedoch der Begriff der berufsgruppenübergreifenden Zusammenarbeit, da damit sowohl professionalisierte als auch (noch) nicht professionalisierte Berufsgruppen (dies betrifft insbesondere Schulbegleitungen) in den Blick geraten (Hopmann et al., 2023, S. 11). Multiprofessionelle Kooperationen gehen mindestens mit folgenden drei Herausforderungen einher (siehe dazu Hopmann et al., 2023, S. 13ff.):

- (Nicht-)Zuständigkeit: Damit wird auf die Notwendigkeit verwiesen, das Verhältnis der verschiedenen Professionen zueinander zu bestimmen und zu klären, wer in welcher Situation in welcher Art und Weise wofür zuständig und somit auch verantwortlich ist und wer nicht.
- (Ohn-)Macht: Dieser Aspekt verweist sowohl auf die Handlungsmacht beziehungsweise -ermächtigung als auch auf die Ohnmacht der beteiligten Akteur\*innen und darauf, wie Machtverhältnisse ausgehandelt und hergestellt werden. Besonders herausfordernd ist, dass sich die Kooperationen zwischen Lehrkräften und dem sogenannten weiteren pädagogischen Personal (insbesondere der Sozialen Arbeit) immer noch nicht als gleichberechtigte Zusammenarbeit niederschlagen und von Machtasymmetrien – häufig zu Ungunsten des

weiteren pädagogischen Personals – geprägt sind (Demmer & Hopmann, 2020, S. 1473).

- (De-)Professionalisierung: Diesbezüglich steht die Frage im Raum, inwieweit die im schulischen Kontext multiprofessionell agierenden Berufsgruppen über ein jeweils spezifisches professionelles Wissen verfügen und wie der jeweilige professionelle Habitus beziehungsweise die jeweilige Professionalität durch die organisationalen Logiken der Institution Schule beeinflusst werden (dies betrifft insbesondere die Soziale Arbeit, aber auch die Sonderpädagogik). Dabei stellen die konkreten Zielorientierungen und die Wirkungen multiprofessionellen Agierens im Sinne intendierter aber auch nicht intendierter Folgen ein Desiderat dar, wenn diese nicht ausschließlich auf Schulleistungen und die Verringerung beruflicher Belastungen reduziert werden (Demmer & Hopmann, 2020, S. 1473).

## Fachkräftemangel als weitere Krise

Diese aufgeworfenen drei Herausforderungen, welche mit multiprofessionellen Kooperationen im Zuge einer Gestaltung eines inklusiven Ganztags mindestens einhergehen, werden seit längerem durch spezifische krisenhafte Entwicklungen und gesellschaftlichen Wandel herausgefordert. Seit Langem prognostiziert (unter anderem aufgrund des demografischen Wandels), aber nun vermehrt spürbar ist insbesondere der Fachkräftemangel. Diese Einordnung in krisenhafte gesellschaftliche Verhältnisse nimmt sich der 17. Kinder- und Jugendbericht vor und macht darauf aufmerksam, dass der „Fachkräftemangel [...] sich





**Schubladendenken  
aufbrechen**  
Die Vorurteilstrukturen  
verhindern das  
Fortkommen der Kinder  
(UND DER SELBSTWAHRNEHMUNG)

als weitere Krise auf die Versorgung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, auf die Gewährleistung von Unterstützung, auf die Beachtung von Interessen junger Menschen und auf die Umsetzung ihrer Rechte auf Bildung, Betreuung, Schutz und Partizipation aus[wirkt]“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2024, S. 132).

Einerseits eröffnen sich dadurch vermehrt Chancen, die eigenen Berufswünsche

verwirklichen zu können (wenngleich dies allerdings weniger für Menschen mit formal niedrigeren Bildungsabschlüssen gilt) (ebd., S. 131f.). Andererseits ist zu konstatieren, dass der Fachkräftemangel „Rechte auf Teilhabe von Adressat:innen ein[schränkt] und [...] Segregation [verstärkt]“ (ebd., S. 330).

Die Professionalisierungsfaktoren, welche für Inklusion im Ganzttag relevant werden und sich überwiegend als multiprofessionelle Kooperationen herausbilden, werden derzeit also entscheidend durch den Fachkräftemangel herausgefordert. Zugleich kann nicht geschlussfolgert werden, dass sich mit einem Mehr an Fachkräften automatisch sämtliche Professionalisierungsanforderungen naturwüchsig einstellen. Der 17. Kinder- und Jugendbericht hat sich mit den Folgen des Fachkräftemangels auseinandergesetzt und einige Schlussfolgerungen formuliert (siehe dazu ebd., S. 318ff.), welche im Folgenden knapp und pointiert dargestellt werden:

- Seit 2007 ist das pädagogische Personal in Ganztagsangeboten von 15.606 auf 30.727 im Jahr 2022 angewachsen. Für zusätzliche Plätze im Ganzttag besteht bis zum Jahr 2029/2030 ein zusätzlicher Bedarf an 57.000 Personen (bei 34.300 Vollzeitstellen).

- Durch den Fachkräftemangel geht es darum, die Qualität in Ausbildung und Studium zu stärken. Insbesondere müssen die sich immer weiter ausdifferenzierenden und sich erweiternden Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten (zum Beispiel Diversifizierung der Ausbildung für Erzieher\*innen, erhebliche Zunahme dualer Studiengänge, erziehungswissenschaftliche Studiengänge, privat-gewerbliche Studienangebote) fachliche Standards berücksichtigen.
- Zudem müssen (neue) Ausbildungsgänge breit in die Kinder- und Jugendhilfe integriert werden. Dies gilt zum Beispiel für Kindheitspädagog\*innen, aber auch für erziehungswissenschaftliche Studiengänge. Damit einher geht auch die Frage, inwiefern Inklusion in den verbreiteten Studiengängen bereits zu finden ist und ob anderen Studiengängen der Zugang zur Kinder- und Jugendhilfe gewährt werden sollte, um den zukünftigen Herausforderungen einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe Rechnung tragen zu können (Demski et al., 2024).
- Es bedarf einer Etablierung fachlich tragbarer Konzepte der Qualifizierung und Begleitung von Quer- und Seiteneinsteigenden. Dabei gilt es in erster Linie einer Aufweichung von Fachkräftestandards und einer Dequalifizierung entgegenzuwirken. Mehr Fachkräfte sind nicht durch abgesenkte fachliche Standards unter Ausblendung der damit einhergehenden Konsequenzen zu haben, sondern durch eine Offensive in Ausbildung, Akquise und Bindung von Personal, welche auch die Rahmenbedingungen in den Blick nehmen muss.
- Es braucht eine Verbesserung von Rahmenbedingungen – insbesondere nicht nur individuelle Lösungen, sondern sozialpolitische Anstrengungen –, welche auch die gesellschaftliche Anerkennung von Sozialer Arbeit und Sorgearbeit in den Blick nimmt. Fachkräftegewinnung muss systematisch entwickelt werden, um Konkurrenz zwischen einzelnen Handlungsfeldern zu vermeiden. Es bedarf einer Stärkung der Organisationen sowie des Personals durch gute Arbeitsbedingungen und Organisationsentwicklung. Im Fokus stehen hier insbesondere „Employee Branding, Vereinbarkeit von Familie und

Beruf, flexiblere Arbeitszeitmodelle und Homeoffice sowie Digitalisierungsmöglichkeiten, faire Entlohnung und Aufstiegsmöglichkeiten“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2024, S. 337). ■

**Autor**

**Prof. Dr. Benedikt Hopmann** ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt auf Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an der Universität Siegen am Institut für Sozialpädagogik. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in den Bereichen der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe und der multiprofessionellen Kooperation.

**Literatur**

Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 91–97). Julius Klinkhardt Verlag.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2024). 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>

Demmer, C. & Hopmann, B. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), Handbuch Ganztagsbildung (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 1467–1477). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_108](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108)

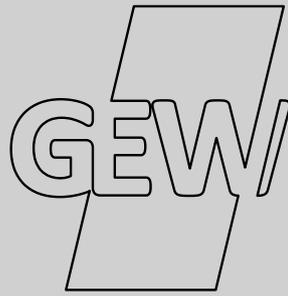
Demski, J., Leitner, S. & Dawin, M. (2024). Inklusion als Thema in der Qualifikation angehender Pädagog\*innen. Analyse von Modulhandbüchern im Auftrag des vom BMFSFJ geförderten Projektes „Wissenschaftliches Kuratorium – Inklusives SGB VIII“. [https://gemeinsam-zum-ziel.org/fileadmin/user\\_upload/Dateien\\_Bibliothek/Berichte/Expertise\\_Inklusion\\_als\\_Thema\\_in\\_der\\_Qualifikation\\_angehender\\_Päd.\\_29.05.2024.pdf](https://gemeinsam-zum-ziel.org/fileadmin/user_upload/Dateien_Bibliothek/Berichte/Expertise_Inklusion_als_Thema_in_der_Qualifikation_angehender_Päd._29.05.2024.pdf)

Hopmann, B., Marr, E., Molnar, D., Richter, M., Thieme, N. & Wittfeld, M. (2023). Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen. Beltz Juventa.

Sauerwein, M. N., Thieme, N. & Chiapparini, E. (2019). Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. Soziale Passagen, 11(1), 81–97. <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00318-0>

Werning, R. & Urban, M. (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade, L. Stecher, & W. Böttcher (Hrsg.), Jahrbuch Ganztagschule: Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität (S. 11–21). Debus Pädagogik.





# INKLUSIVE ARBEITSZEITPOLITIK

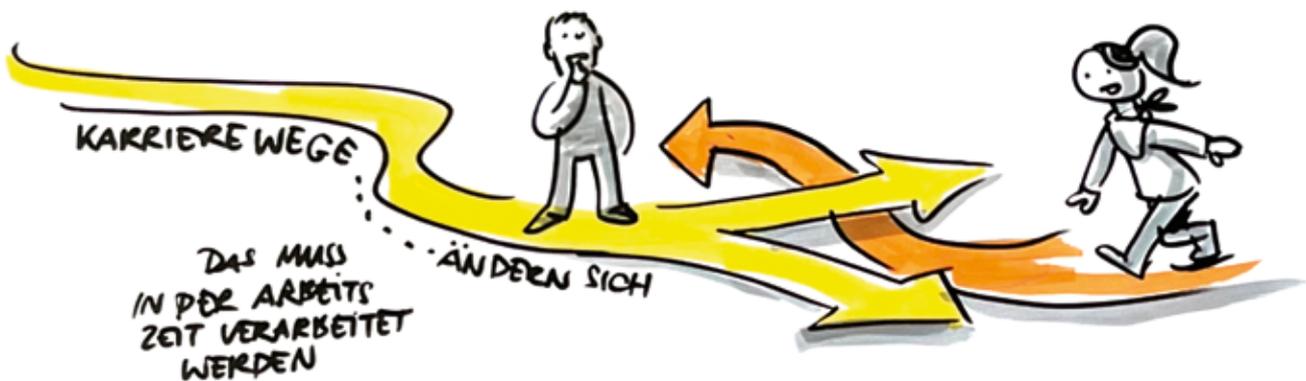
**Anforderungen und Bedarfe von Beschäftigten mit Blick auf die Frage  
eines professionsübergreifenden Zeitmanagements**



# ARBEITSZEITPOLITIK ALS CHANCE FÜR DIE ENTWICKLUNG VON GANZTAGSSCHULEN

ANNE ALBERS

Lehrerin | Stellvertretende Vorsitzende im Hauptpersonalrat der Stadt Berlin



*Der Ausbau von Ganztagschulen geht im Zusammenhang mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsplätze an Grundschulen ab 2026 voran. Mit der Zunahme der Anzahl der Schulplätze steigt auch die dafür benötigte Anzahl der Stellen in diesem Bereich. Jedoch: Fachkräfte fehlen, die Belastung ist hoch. Ist jetzt der richtige Moment, um über Arbeitszeitpolitik für Ganztagschulen zu diskutieren? Fragen der Arbeitszeitpolitik berühren insbesondere im Bildungsbereich immer sowohl Fragen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes von Beschäftigten als auch der Qualitätsentwicklung von Bildungsangeboten. Die Umsetzung der 2022 auch für Deutschland höchstrichterlich bestätigten Pflicht der Arbeit-*

*geber, die tatsächliche Arbeitszeit mit geeigneten Mitteln zu erfassen, kann folglich eine historische Chance sein, nicht nur Arbeits- und Bildungsbedingungen gesünder zu gestalten, sondern zudem die Schulentwicklung im inklusiven Ganztage voranzubringen.*

**Arbeitszeiterfassung  
dient dem Arbeitsschutz**

Die Rechtslage in Europa sieht vor, dass Arbeitszeit ohne Ausnahme in allen Branchen erfasst werden muss (EuGH C-55/18, 14. Mai 2019). Die Arbeitgeber in Deutschland sind bereits jetzt gesetzlich verpflichtet, die täglich geleistete Arbeitszeit aller Beschäftigten im Rahmen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes zu erfassen (BAG Az.: 1 ABR 22/21, 13.09.2022). Dennoch wurde die Arbeitszeiterfassungspflicht 2024 auf Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) für Lehrkräfte bisher in keinem Bundesland umgesetzt. Höchststrichterlich wurde klargestellt (ebd.),

dass Arbeitszeiterfassung dem Arbeitsschutz dient. Beschäftigte und Gewerkschaften haben folglich ein großes Interesse daran, dass die Umsetzung zügig in Angriff genommen wird. Dabei gilt es mit Blick auf den schulischen, inklusiven Ganzttag sowohl die professions-spezifischen Besonderheiten der Arbeitsorganisation als auch die speziellen Anforderungen multiprofessioneller Zusammenarbeit zu berücksichtigen. Auf die Frage des „Wie?“ einer Zeiterfassung und ihrer Einführung gilt es nun, Antworten zu finden. Vorhang zu, alle Fragen offen?

### Herausforderungen für das Deputatsmodell

Im schulischen Ganzttag arbeiten verschiedene pädagogische Professionen wie Lehrkräfte, Erzieher\*innen, Sozialarbeiter\*innen, pädagogische Unterrichtshilfen oder Betreuer\*innen, aber auch Verwaltungs- und IT-Kräfte zusammen. Für alle pädagogischen Beschäftigten ist eine Wochenarbeitszeit maßgeblich, die durch eine Dienstplanung konkretisiert wird. Lediglich für Lehrkräfte gilt dies nicht, sie arbeiten in Deutschland weiterhin nach dem Deputatsmodell. Ihr Arbeitszeitvolumen folgt zwar gemäß den tarif- und beamtenrechtlichen Regelungen einer Wochenarbeitszeit, jedoch wird diese vom Arbeitgeber beziehungsweise Dienstherrn nur teilweise mit einer Deputatsstundenzahl, bezogen auf 45-minütige Unterrichtsstunden, ausgestaltet. Die Anzahl der verlangten Deputatsstunden für eine Vollzeitstelle unterscheidet sich nach Lehramt, Schulstufe und Schulform sowie zwischen den Bundesländern in



einer Spanne von immerhin 22–31 Unterrichtsstunden pro Woche (KMK 2024<sup>1</sup>). In Ganzttagsschulen ist der Unterrichts- beziehungsweise Lernangebotsteil des Schultages in vielfältige pädagogische Angebote vom offenen Morgenband über das Mittagessen bis hin zu außerunterrichtlichen Aktivitäten am Nachmittag eingebettet. Zwar ist der Schultag bislang zumeist noch von Unterrichtsstunden im 45- oder 90-Minuten-Takt und verschiedenen langen Pausen strukturiert, dies löst sich jedoch zunehmend zugunsten von Rhythmisierung des Schultages und der Öffnung von Unterricht auf. Ganzttagsschulen fordern folglich eine Transformation pädagogischer Professionalität, mit der auch Fragen der Arbeitszeitgestaltung aufgeworfen sind. Lernkultur und Unterricht werden verändert, die Arbeit in multiprofessionellen Teams und mit außerschulischen Partner\*innen bedarf innerhalb der Arbeitszeit der Kooperation, zudem sind Lehrkräfte an Schulentwicklungsprozessen beteiligt (Breuer, Idel & Schütz 2018<sup>2</sup>; vgl. auch Kielblock, Reinert & Gaiser 2020<sup>3</sup>). Überlegungen dazu, wie der Einsatz von Lehrkräften an Ganzttagsschulen mit einem Deputatsmodell in Einklang zu bringen wäre, stoßen aus arbeits- und arbeitsschutzrechtlicher Perspektive schnell an ihre Grenzen, solange keine echte, tägliche Arbeitszeitmessung stattfindet. Eine Handlungsnotwendigkeit ergibt sich auch aus den empirischen Arbeitszeitstudien mit Lehrkräften in Deutschland. Die Befunde zeigen nicht nur ein dramatisches Bild hinsichtlich der Gesundheit von Lehrkräften, sondern lassen auch Potenziale für Qualitätsentwicklung durch Arbeitszeitpolitik vermuten.

### Arbeitszeit und Gesundheit von Lehrkräften

Über 60 Jahre hinweg erwiesen sich im Review drei Kernbefunde als relativ konsistent (vgl. Hardwig et al. 2018, S. 94f.<sup>4</sup>): Die geleistete Arbeitszeit der Lehrkräfte ist unter Einrechnung der die Urlaubszeit übersteigenden Ferienzeiträume höher als die Arbeitszeit im

- 1 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitlehrkräfte. Besondere Arbeitszeitmodelle. Schuljahr 2024/2025. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Pflichtstunden\\_der\\_LehrerInnen\\_2024\\_2025.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Pflichtstunden_der_LehrerInnen_2024_2025.pdf)
- 2 Breuer, Anne/Idel, Till-Sebastian & Schütz, Anna. (2018). Professionsentwicklung im Ganzttag. In Kathrin Berdelmann, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein, & Joachim Scholz (Hrsg.), Transformationen von Schule, Unterricht und Profession: Erträge praxistheoretischer Forschung (S. 307–323). Wiesbaden: Vieweg. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21928-4_17)
- 3 Kielblock, Stephan/Reinert, Martin & Gaiser, Johanna M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganzttagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12(1), 47–66. <https://doi.org/10.25656/01:19118>
- 4 Hardwig, Thomas & Mußmann, Frank (2018): Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland: Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen. <https://doi.org/10.3249/webdoc-3982>

öffentlichen Dienst, in Schulwochen werden gesetzlich geforderte Erholungszeiten häufig nicht eingehalten und die Jahresarbeitszeiten unterliegen starken interindividuellen Schwankungen bis zu 25 Prozent (ebd.). Die Anforderungen zur Erfüllung außerunterrichtlicher Aufgaben sind in den letzten Jahrzehnten stark angewachsen, der Bereich machte 2018 in Niedersachsen an Grundschulen bis zu 50 Prozent, an Gymnasien bis zu zwei Dritteln des Arbeitsvolumens von Lehrkräften aus (Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2018, Folie 7<sup>5</sup>).

Die Veränderung pädagogischer Professionalität und die Übertragung von mehr nebenunterrichtlichen Aufgaben ohne empirisch gestützte Anpassung der Deputatsstunden haben dazu geführt, dass Lehrkräfte regelmäßig mehr Zeitstunden arbeiten, als ihnen vergütet werden. Lehrkräfte arbeiten zudem mehrheitlich sowie systematisch „seit Jahrzehnten oberhalb arbeitszeitrechtlicher und tariflicher Normvorgaben“ (Mußmann & Hardwig 2022, S. 1<sup>6</sup>). Sie können in Schulwochen häufig ihre Ruhe- und Pausenzeiten nicht einhalten (ebd., S. 6f.) und arbeiten regelmäßig auch am Wochenende (ebd.). 46 Prozent der Berliner Lehrkräfte sind durch ihre außerunterrichtlichen Aufgaben über die Maßen beansprucht (Mußmann & Hardwig 2024, S. 9<sup>7</sup>), 38 Prozent sehen sich sehr häufig zu einem Arbeitstempo gezwungen, das ihrer Gesundheit nicht guttut (ebd., S. 7). Wollen Lehrkräfte keine Lohnneinbußen durch Teilzeit in Kauf nehmen, bleibt ihnen zur Reduzierung ihres Arbeitspensums lediglich, die Qualität ihrer Arbeit im Bereich der nebenunterrichtlichen Aufgaben – wie Korrekturen oder Vor- und Nachbereitung des Unterrichts – zu reduzieren. Dies nimmt der öffentliche Arbeitgeber, wie oberste Gerichte in Deutschland in ständiger Rechtsprechung immer wieder betonen, billigend in Kauf. Hierin liegt ein hohes Risiko für die psychische und physische Gesundheit der Lehrkräfte (ebd., S. 8f.). Die Einführung einer Arbeits-

zeiterfassung ist folglich auch aus der Perspektive des Arbeits- und Gesundheitsschutzes dringend geboten.

### Chance für Ganztagsschulentwicklung

Neben diesen dargestellten Erfordernissen liegt in der Arbeitszeiterfassung eine große Chance zur Förderung der Ganztagsschulentwicklung. Bildungswissenschaftlich und pädagogisch motivierte Entwicklungsbestrebungen hin zur Ganztagsschule sind mit der Notwendigkeit zur Arbeitszeiterfassung

*„Die Einführungspflicht einer Arbeitszeiterfassung für Lehrkräfte könnte wie ein Katalysator für die schulische Entwicklung zur Ganztagsschule genutzt werden.“*

bestens in Einklang zu bringen. Mehr noch: Die Einführungspflicht einer Arbeitszeiterfassung für Lehrkräfte könnte wie ein Katalysator für die schulische Entwicklung zur Ganztagsschule genutzt werden. Das Deputatsmodell könnte sich so zur Planungsgröße wandeln. Kooperations- oder Schulentwicklungszeiten könnten genau eingerechnet

werden. Multiprofessionelle Zusammenarbeit oder Kooperation mit außerschulischen Akteur\*innen könnte so eingeplant werden, dass sie unter zu knappem Arbeitszeitvolumen nicht in Konkurrenz mit den vielen nebenunterrichtlichen Aufgaben gerät. Auch für sozialpädagogische Fachkräfte im Ganztag, die nach einer Wochenstundenzeit arbeiten, kann eine Arbeitszeiterfassung vorteilhaft zur Beantwortung von Fragen der individuellen Zeitsouveränität und somit der Lebensarbeitszeit- und Dienstplanungsgestaltung als auch der Qualitätsentwicklung genutzt werden. Hier gilt es vor allem, die gewährten Zeitanteile für mittelbare pädagogische Arbeit wie Vor- und Nachbereitungen pädagogischer Angebote oder Teambesprechungen als Anteile in der Zeiterfassung auszuweisen und ihre tatsächliche Gewährung überprüfbar zu machen. Wo mehrere Professionen eng zusammenarbeiten, sind die klare Definition und Abgrenzung von Aufgaben erforderlich.

5 Expertengremium Arbeitszeitanalyse (2018): Empfehlungen zur Entwicklung arbeitszeitrechtlicher Normen für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen an niedersächsischen Schulen. Präsentation zum Bericht des Expertengremiums Arbeitszeitanalyse. Hg. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover. Online verfügbar unter: [https://www.mk.niedersachsen.de/download/137224/PowerPoint-Praesentation\\_zu\\_den\\_Empfehlungen\\_zur\\_Entwicklung\\_arbeitszeitrechtlicher\\_Normen\\_fuer\\_Lehrerinnen\\_und\\_Lehrer\\_sowie\\_Schulleitungen\\_an\\_niedersaechsischen\\_Schulen.pdf](https://www.mk.niedersachsen.de/download/137224/PowerPoint-Praesentation_zu_den_Empfehlungen_zur_Entwicklung_arbeitszeitrechtlicher_Normen_fuer_Lehrerinnen_und_Lehrer_sowie_Schulleitungen_an_niedersaechsischen_Schulen.pdf)

6 Mußmann, Frank & Hardwig, Thomas (2022): Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastungen von Lehrkräften in Deutschland. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen. Online verfügbar unter: [https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/Arbeitszeiten\\_und\\_Arbeitsbelastungen\\_von\\_Lehrkräften\\_in\\_Deutschland/dokumentation/kooperationsstelle/Stand\\_der\\_Arbeitszeitforschung\\_zu\\_Lehrkraefte\\_2022\\_korr.pdf](https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/Arbeitszeiten_und_Arbeitsbelastungen_von_Lehrkräften_in_Deutschland/dokumentation/kooperationsstelle/Stand_der_Arbeitszeitforschung_zu_Lehrkraefte_2022_korr.pdf)

7 Mußmann, Frank & Hardwig, Thomas (2024): Arbeitspapier zur Arbeitsbelastung Berliner Lehrkräfte Nr 7: Wohlbefinden und Gesundheit von Berliner Lehrkräften. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen. <https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/projekte/arbeitszeit-und-arbeitsbelastung-berliner-lehrkraefte-2023/erste-ergebnisse-berlin-23/24>

## Klare Grenzen und Wandel der Arbeitskultur

Zeiterfassung bedeutet nicht Präsenzpflcht, sondern kann mittels Papierlisten, Excel-Tabellen oder datenschutzkonformer Apps erfolgen. So können dem Ausufer und Ausfransen von Arbeit durch Erfassung von Beginn, Ende und Pausen der Arbeitszeiten ein Riegel vorgeschoben, gleichzeitig moderne Arbeit ermöglicht und dennoch eine klarere Abgrenzung von Arbeit und anderen Lebensbereichen gewonnen werden. Arbeitszeiterfassung wird aber auch einen grundlegenden Wandel der Arbeitskultur im Bereich des (vorwiegend von weiblichen Personen ausgeübten) Lehrberufs bedeuten, wenn Höchstarbeits- und Ruhezeiten eingehalten werden müssen, die bisher nicht selten zur „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ unterlaufen werden. Um insbesondere Lehrkräftearbeit entlang der Arbeitsschutzgesetzgebung zu organisieren, ohne eine steigende Teilzeitquote und damit den Verlust dringend benötigten Fachpersonals in Kauf nehmen zu müssen, sollten Arbeitgeber die Unterstützung von Care-Arbeit ausbauen. Hier muss an gewerkschaftliche Debatten zu Lebensarbeitszeit angeschlossen werden.

## Mitbestimmung und Abstimmung

Die zuständigen Beschäftigtenvertretungen sind an der Gestaltung der Arbeitszeiterfassung im Rahmen ihrer Mitbestimmungsrechte zu beteiligen. In Bundesländern, in denen nicht alle an einer Schule Beschäftigten von einer gemeinsamen Beschäftigtenvertretung vertreten werden, muss die Einführung geeigneter Zeiterfassungsinstrumente zwischen allen Beteiligten abgestimmt und die Regelungen kompatibel gemacht werden. Vor Ort jedoch ist insbesondere mit Blick auf die unterschiedlichen Professionen im Ganztage eine gute Abstimmung über die in diesem Zuge ebenfalls regelbaren Details wie Nichterreichbarkeitszeiten oder Rückmeldefristen notwendig. Zudem bedarf es Regelungen, die Arbeitszeitmonitoring ermöglichen (Mußmann & Rackles 2024<sup>8</sup>), wie Arbeitszeitkonten oder Warnsysteme für die Verletzung von Arbeitsschutznormen, zudem zur Gestaltung und Umsetzung präventiver Maßnahmen. Länderübergreifende Abstimmungen sollten unter Beteiligung der zuständigen Gewerkschaften getroffen werden.

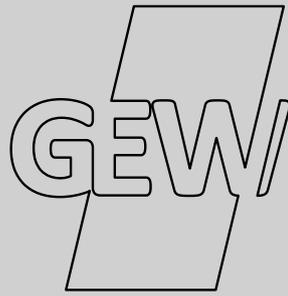
## Arbeitszeitpolitik als Schlüssel zur Bildungsqualität

Hier wurde argumentiert, arbeitszeitpolitische Fragen seien eng mit Fragen der Ganztagschul- und schulischen Qualitätsentwicklung verwoben. Im Zuge der Ausgestaltung einer Arbeitszeiterfassung ist es unter dieser Prämisse ebenso notwendig, der fortschreitenden Arbeitsverdichtung Einhalt zu gebieten. Hier sind Arbeitgeber, Beschäftigtenvertretungen und Gewerkschaften gemeinsam aufgerufen, im Sinne der Bildungsqualität sowie des Arbeits- und Gesundheitsschutzes verlässliche Regelungen für angemessene Personalbemessung zu treffen. Darüber hinaus sind insbesondere in Zeiten des Personalmangels eine auskömmliche Vertretungsreserve und der zeitnahe Ausgleich von Überstunden wichtige Regelungsgebiete mit arbeitszeitpolitischer Dimension. All diese Stellschrauben, die mit demselben „Dreh“ auf Arbeits- und Gesundheitsschutz sowie Bildungsqualität wirken, scheinen Bildungspolitiker\*innen hinlänglich bekannt. Ob es gelingt, hierzu gute Regelungen zu treffen, ist eine Frage des gesellschaftlichen Stellenwerts von Bildung. ■

### Autorin

**Anne Albers** ist Lehrerin und arbeitete an Berliner Gemeinschaftsschulen, bis sie von 2020–2024 die Leitung des Vorstandsbereichs Beamten-, Angestellten- und Tarifpolitik bei der GEW Berlin übernahm. In dieser Funktion unterstützte sie die Durchführung der Berliner Arbeitszeitstudie mit Lehrkräften. Seit 2025 ist Anne Albers im Berliner Hauptpersonalrat für den Schulbereich zuständig.

<sup>8</sup> Mußmann, Frank & Rackles, Mark (2024): Lehrkräftearbeitszeit unter Druck. Klärungsbedarfe und Handlungsoptionen bei der Arbeitszeiterfassung. Hg: Abteilung Analyse, Planung und Beratung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21452.pdf>



# DEMOKRATIEBILDUNG, TEILHABE UND MITBESTIMMUNG

**Verständnis, Praktiken und Kooperationen zur Demokratiebildung  
und Mitbestimmung im Ganzttag**



# TEILHABE UND MITBESTIMMUNG ALS SCHLÜSSEL ZU WOHLBEFINDEN UND KINDERSCHUTZ: WEGE ZUR STÄRKUNG VON SELBSTWIRKSAMKEIT

JULIA KLIMCZAK

Autorin und Referentin für die Bereiche Ganztage und Kinderrechte | Hamburg



*In einer demokratischen Gesellschaft sind Partizipation und Mitbestimmung zentrale Bausteine – und das gilt besonders für das Leben von Kindern. Werden sie aktiv eingebunden, eröffnet sich ihnen nicht nur die Möglichkeit, sich weiterzuentwickeln und ihr Wohlbefinden zu stärken, sondern auch ihre Rechte wirksam wahrzunehmen. Gerade in Zeiten gesellschaftlicher Herausforderungen wie zunehmender Diskriminierung und xenophober Strömungen ist es entscheidend, mit Kindern über Demokratie ins Gespräch zu kommen und sie aktiv einzubinden.*

Dieser Text lädt dazu ein, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie partizipative Prozesse so gestaltet werden können, dass sie echte Mitbestimmung ermöglichen. Dabei werden nicht nur die damit verbundenen Herausforderungen aufgezeigt, sondern auch praxisorientierte Lösungen vorgestellt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Verbindung von Teilhabe und Kinderschutz: Wie können rechtliche Rahmenbedingungen und praktische Konzepte so ineinandergreifen, dass sie Kinder wirksam schützen und stärken?

## Partizipation und Teilhabe: Chancen und Herausforderungen

Partizipation umfasst sowohl die aktive Teilnahme als auch die soziale Teilhabe. Diese beiden Aspekte stehen in einem engen Zusammenhang, da Teilnahme ohne wirkliche Teilhabe lediglich eine Form von „Schein-

Partizipation“ darstellt. Kinder müssen nicht nur aktiv beteiligt werden, sondern ihre Mitwirkung sollte auch spürbare Auswirkungen auf ihren Alltag und ihre Möglichkeiten haben. Partizipation kann sowohl durch aktives Engagement und Beteiligungsrechte als auch durch das Zuteilen von Schutzrechten und Maßnahmen zur Gefahrenabwehr zum Ausdruck kommen (Rudolf 2017).

Ein wesentlicher Vorteil partizipativer Ansätze liegt in der gesteigerten Eigeninitiative der Kinder. Wenn Kinder aktiv an der Gestaltung von Projekten und Lerninhalten mitwirken können, identifizieren sie sich stärker mit ihrem Umfeld und übernehmen Verantwortung (Deutscher Bundesjugendring 2018). Dies führt nicht nur zu einem größeren Engagement im Ganzttag, sondern fördert auch das Lernen durch eine höhere Motivation. Zudem unterstützt Partizipation die Entwicklung zentraler Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktlösungsstrategien, Entscheidungsfindung und ein gestärktes Selbstbewusstsein. (Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2017). Der gleichwürdige Dialog zwischen Kindern, Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften verbessert die Beziehungsgestaltung und schafft ein vertrauensvolles Miteinander (Nentwig-Gesemann 2021).

Gleichzeitig bringt die Umsetzung partizipativer Prozesse Herausforderungen mit sich. Entscheidungen im Rahmen partizipativer Ansätze benötigen oft mehr Zeit als vorgefertigte Lösungen, da die Moderation und der Konsensfindungsprozess aufwendiger sind. Unterschiedliche Meinungen erfordern ein hohes Maß an Kompromissbereitschaft und Moderationskompetenz seitens der Lehrkräfte und Fachkräfte. Nicht alle Themen eignen sich gleichermaßen für eine partizipative Mitbestimmung, beispielsweise wenn organisatorische Vorgaben klare Grenzen setzen.

Eine eindeutige Rollenklärung ist ebenfalls notwendig, damit pädagogische Fachkräfte nicht als alleinige Entscheidungsträger\*innen auftreten, sondern als Moderierende agieren. Der Gefahr, Partizipation nur als Alibi-Prozess zu gestalten, muss durch ernst gemeinte Mitbestimmungsangebote begegnet werden, die den Kindern tatsächlich Einfluss auf Entscheidungen geben (Klimczak 2023).

### Mitbestimmung und Verantwortung

Die Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern erfordern klare Strukturen und niedrigschwellige Beteiligungsformate. Mitbestimmungsgremien wie Kinderparlamente oder Kinderkonferenzen bieten Plattformen, auf denen Kinder ihre Ideen einbringen, Beschwerden äußern und aktiv an der Gestaltung ihres Umfelds mitwirken können. Für den Erfolg solcher partizipativen Ansätze ist Transparenz zentral. Kinder benötigen ein altersgerechtes Verständnis dafür, in welchen Prozessen sie partizipieren können und warum Entscheidungen getroffen werden. Eine klare

Kommunikation über Abläufe und Ergebnisse unterstützt Akzeptanz und Vertrauen. Die Übernahme konkreter Verantwortungsbereiche, etwa bei der Planung von Aktivitäten oder der Gestaltung von Räumen, stärken das Verantwortungsbewusstsein und die Selbstwirksamkeit der Kinder. Solche Aufgaben fördern nicht nur die persönliche Entwicklung, sondern auch das Wohlbefinden, indem sie ein Gefühl der Mitgestaltung und Wertschätzung vermitteln (ebd.).



### Wohlbefinden und Kinderschutz

Wohlbefinden ist essenziell für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern. Es umfasst körperliche, psychische und soziale Aspekte, die eine positive Entwicklung und ein gesundes Aufwachsen ermöglichen (Neuber & Brettschneider, 2020 | OECD, 2021). Die Bedeutung sozialer Kontakte, psychischer Unterstützung und stabiler Strukturen

wurde besonders in der COVID-19-Pandemie deutlich, wie eine Studie von Ravens-Sieberer et al. (2022) zeigt.

Das „Kindeswohl“ ist ein zentraler Kern des internationalen Kinderrechts und verpflichtet dazu, die Interessen von Kindern bei allen Entscheidungen in den Vordergrund zu stellen (vgl. Artikel 3 Absatz 1 UN-Kinderrechtskonvention). Kinderschutz ergänzt diesen Punkt, indem er rechtliche und praktische Maßnahmen umfasst, die Kinder vor Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung bewahren. Präventionsmaßnahmen zielen darauf ab, Risiken frühzeitig zu erkennen, und Interventionsmaßnahmen greifen bei akuter Gefährdung ein.

Ein entscheidender Aspekt des Kinderschutzes ist die Einbindung der Kinder selbst. Sie müssen in Schutzprozesse eingebunden werden, ihre Ansichten und Bedürfnisse sollten berücksichtigt werden, und sie benötigen Zugang zu kindgerechten Beschwerdemöglichkeiten (Klimczak 2024).

### Handlungsempfehlungen: Schutz und Partizipation verbinden

Dieser umfassende Ansatz unterstreicht die Bedeutung eines abgestimmten Zusammenspiels von Prävention, Intervention und Partizipation, um das Kindeswohl zu sichern und eine sichere Umgebung für Kinder zu schaffen. Als Expert\*innen ihrer eigenen Lebenswelt bringen sie wertvolle Perspektiven ein, die Fachkräfte im Arbeitsfeld unterstützen können. Gleichzeitig benötigen sie die Unterstützung engagierter Erwachsener, die sich aktiv für die Umsetzung und den Schutz ihrer Rechte einsetzen (Maywald 2024). Um das Wohlbefinden und den Schutz von Kindern sicherzustellen, sollten regelmäßig Kinderversammlungen und Feedbackrunden stattfinden. Diese Formate ermöglichen es Kindern, ihre Meinungen zu Themen wie Sicherheit und Wohlbefinden zu äußern. Workshops und spielerische Aktivitäten können das Bewusstsein für ihre Rechte und den Umgang mit Konflikten fördern. Zusätzlich sollten niedrigschwellige Beschwerdeverfahren, etwa anonyme Briefkästen oder digitale Tools, etabliert werden, um eine vertrauliche Kommunikation zu gewährleisten (Klimczak 2023).

Die Einbindung von Kindern in diese Prozesse unterstützt nicht nur ihre individuelle Entwicklung, sondern schafft auch ein positives Klassen- und Schulklima. Handlungsorientierte Empfehlungen aus Studien, wie die der Robert Bosch Stiftung (2024),



unterstreichen die Notwendigkeit von konstruktivem Feedback, einer besseren Verankerung der Schule im Sozialraum und dem Ausbau von Versorgungsstrukturen innerhalb und außerhalb der Schule. Neben der aktiven Beteiligung der Kinder spielt auch die Rolle der Eltern eine zentrale Bedeutung für den Kinderschutz. Informationsveranstaltungen, wie etwa Elternabende und Workshops, können Eltern für Themen wie Kinderschutz, Gewaltprävention und die Rechte der Kinder sensibilisieren. Eine transparente Kommunikation über bestehende Schutzkonzepte sowie die Einladung zur aktiven Mitgestaltung ermöglichen Vertrauen und Kooperation. Elternvertretungen sollten in die Entwicklung und Überprüfung von Schutzmaßnahmen einbezogen werden, um eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu gewährleisten und den Kinderschutz nachhaltig zu stärken. Dieses Zusammenspiel von Kindern und Eltern stellt sicher, dass Schutzkonzepte nicht nur theoretisch bestehen, sondern aktiv im Alltag umgesetzt und weiterentwickelt werden (Klimczak 2024).

### Schaffung eines ganzheitlichen Kinderschutzsystems

Die Etablierung eines wirksamen Kinderschutzsystems erfordert die kontinuierliche Weiterentwicklung von Schutzkonzepten und die klare Zuweisung von Verantwortlichkeiten. Schulinterne Schutzbeauftragte, die als direkte Ansprechpersonen für Kinder, Eltern und Fachkräfte zur Verfügung stehen, bilden eine wichtige Grundlage für den Schutz (Maywald 2024). Regelmäßige Schulungen zu Themen wie Gewaltprävention, Kommunikation und dem Umgang mit Verdachtsfällen gewährleisten, dass alle Beteiligten kompetent und sicher handeln können. Zudem wird der Schutz von Kindern durch die enge Zusammenarbeit mit externen Fachstellen und lokalen Netzwerken gestärkt, die zusätzliche Beratungsangebote und Expertise bereitstellen (Klimczak 2024). ■

#### Autorin

**Julia Klimczak** ist Diplom-Pädagogin, Jugendhilferferentin und Ganztags-Fachberaterin in Hamburg. Sie ist Autorin und Dozentin für Kita-/Hortqualität mit den Schwerpunkten Kinderrechte, Partizipation und Kinderschutz.



#### Literatur

- Deutscher Bundesjugendring (2018): Wirksame Jugendbeteiligung ist mehr: <https://www.dbjr.de/fileadmin/Positionen/2018/2018-DBJR-VV-POSITION-v2-beteiligung.pdf>
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12. München
- Klimczak, J. (2024): Kinderschutz im Ganztage, Herder.
- Klimczak, J. (2023): Partizipation im Ganztage, Herder.
- Maywald, J. (2024): Kinderrechte und Kinderschutz im Ganztage, Herder
- Nentwig-Gesemann/Walter et al. (2021): Ganztage aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter, Bertelsmann Stiftung
- Neuber, M. u. Brettschneider, W.-D. (2020). „Bewegung, Spiel und Sport in Ganztageesschulen: Ein Beitrag zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden.“
- OECD (2021). „Measuring Well-being and Progress in Children: New Evidence and Policy Implications.“
- Ravens-Sieberer, U. et al. (2022). „Mental Health and Well-being of Adolescents During the COVID-19 Pandemic: Insights from the COPS Study.“
- Robert Bosch Stiftung (2024). Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten. Robert Bosch Stiftung.
- Rudolf, Beate: Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung, in: Diehl, Elke (Hrsg.) (2017): Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13–37.
- Unicef: Konvention über die Rechte des Kindes [https://www.unicef.de/\\_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf](https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf)

# KEINE DEMOKRATIE OHNE ANTI- DISKRIMINIERUNG – DIVERSITÄTSORIENTIERTE DEMOKRATIEBILDUNG IM GANZTAG

MICKE GUCKELSDERGER UND BERIT WOLTER

Referent\*innen | Institut Kinderwelten für diskriminierungskritische Bildung e.V.



*„Das neue ‚Normal‘ ist divers und pluralisiert.“ Mit dieser Kernaussage eröffnete Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani den Ganztagskongress 2024 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.<sup>1</sup>*

Dass der Inhalt seines Vortrags im Laufe des Kongresses sowohl von Teilnehmenden als auch in den unterschiedlichen Programmformaten immer wieder aufgenommen wurde, unterstreicht: Durch Migration und gesellschaftliche Liberalisierung gibt es eine nie dagewesene Diversität kindlicher Lebensrealitäten. Diese Realitäten sind geprägt von ihren (zugeschriebenen) Herkünften, ihren Familiensprachen, ihrer Geschlechtlichkeit, körperlichen oder geistigen Behinderungen,

Religionen, Familienformen, familiären Bildungs- und Klassenhintergründen und weiteren Identitätsmerkmalen. Eine gute Ganztagschule ist eine inklusive Ganztagschule, welche Kinder in ihrer Heterogenität wahrnimmt und wertschätzt sowie aktiv am Abbau von Hürden für gleichberechtigte Teilhabe arbeitet.

## Warum Demokratiebildung und Diversität zusammenhängen

Dieser Anspruch wirkt sich auch auf das Themenfeld der Demokratiebildung aus. Demokratiebildung geschieht zum einen in Beteiligungsgremien wie dem Klassenrat oder der Schüler\*innenvertretung. Hier stellen sich die Fragen: Wer kann sich beteiligen, und welche Fähigkeiten wie Deutschkenntnisse, Konzentrationsfähigkeit und Impulskontrolle werden vorausgesetzt? Wer kann sich mit der eigenen Meinung eher durchsetzen, und wie hängt dies mit den Auswirkungen

<sup>1</sup> „Ganztag multiprofessionell gestalten“ – Dokumentation des Ganztagskongresses von BMBF und BMFSFJ im März 2024 <https://www.recht-auf-ganztag.de/gb/-ganztag-multiprofessionell-gestalten-dokumentation-des-ganztagskongresses-von-bmbf-und-bmfsfj-im-maerz-2024-241702>

von Vorurteilen zusammen? Neben diesen Gremien sind jedoch vor allem die alltäglichen Erfahrungen der Kinder mit Demokratie von Relevanz: Zählt meine Meinung? Fühle ich mich sicher genug, sie zu äußern? Gehöre ich dazu?

Dass alle Kinder diese Fragen positiv beantworten können, muss Ziel schulischer Demokratiebildung sein. In aktuellen gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen geht es entlang von Asyl-/Migrationspolitik, LSBTIQ-Rechten und Inklusionspolitik immer wieder um die Frage „Wer darf dazugehören?“. Umso wichtiger ist es, dem als Schule klar entgegenzustellen: Alle gehören dazu.

### Wie sich Diskriminierung im Ganzttag zeigt

Dass alle sich zugehörig fühlen können, ist (noch) eine Vision und keine Gegenwartsbeschreibung. Wer in deutschen Grundschulen arbeitet, weiß das. Wie in allen Bereichen ihres Lebens erfahren Kinder auch in Ganzttagsschulen Diskriminierung.

Werden manche Kinder für ihre französische Mehrsprachigkeit (zu Recht!) gefeiert, erleben andere Kinder, dass ihnen (zu Unrecht!) auf dem Schulhof verboten wird, arabisch zu sprechen. Nicht alle Sprachen werden wertgeschätzt und das müssen Kinder bereits sehr früh lernen.<sup>2</sup>

Mit dem Schuleintritt wird für Kinder die Anforderung, sich einem von zwei Geschlechtern klar zuzuordnen, auf einen Schlag merklich präsenter. Kindern, die nicht den geschlechtsbezogenen Normen entsprechen, wird bei Toilettenbesuchen und in Sportumkleiden signalisiert, dass sie nicht dazugehören.<sup>3</sup>

In welchen Familien Kinder aufwachsen, ist weiterhin ausschlaggebend für ihren Bildungserfolg. Am Zusammenhang zwischen Schulabschlüssen und sozio-öko-

nomischen Status der Eltern zeigt sich, dass Bildungsgerechtigkeit in Deutschland noch nicht erreicht ist.<sup>4</sup>

Auf deutschen Schulhöfen ist das Wort „behindert“ nach wie vor ein weit verbreitetes Schimpfwort. Kinder erleben jeden Tag, dass sie aufgrund ihrer Behinderung in Spielen nicht mitgedacht oder gar aktiv ausgeschlossen werden.<sup>5</sup>

Viele solcher diskriminierenden Situationen und Umstände werden von Fachkräften nicht erkannt. Denn in der Gesellschaft gibt es eine gemeinsame Vorstellung, was „normal“ sei – in unseren Beispielen westeuropäisch, cis<sup>6</sup>, Mittelschicht und ohne Behinderung – und was die Abweichung. Wird das nicht in Frage gestellt, fällt es nicht auf. Erleben Kinder, dass Fachkräfte nicht intervenieren, lernen sie daraus, dass die Abwertung in Ordnung und richtig sei. Wichtig ist dabei zu bedenken: Kinder machen Diskriminierungserfahrungen nicht nur einmal, sondern in unterschiedlichen Lebensbereichen. Die sich wiederholende Ausschluss- und Abwertungserfahrung kann traumatische Auswirkungen<sup>7</sup> haben und spielt eine erhebliche Rolle in der kindlichen Identitätsentwicklung. Darüber hinaus kann es dazu führen, dass Kinder sich nicht als aktive Akteur\*innen eines demokratischen Miteinanders fühlen.

### Wo wir Potenziale im Ganzttag sehen

Mit ihrer zunehmend multiprofessionellen Zusammenarbeit bieten Ganzttagsschulen viele Potenziale. Die Entwicklung von einer klassischen Unterrichtsschule hin zu einem Lern- und Lebensort muss mit einer stärkeren Gewichtung von sozialem und demokratischem Lernen einhergehen. So kann Schule ein Ort sein, an dem die soziale Ungleichheit ausgeglichen und nicht verstärkt wird. Dabei hilft bereits der Umstand, dass die Ganztags(grund-)schule von allen Kindern gemeinsam besucht wird, bevor sie in unterschiedliche Schulformen aufgeteilt werden.

2 Vertiefend hierzu: Heike Wiese/Rosemarie Tracy/Anke Sennema (2020): Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen. Duden Verlag.

[https://shop.duden.de/media/80/6d/0b/1691532038/Leseprobe\\_9783411745128\\_Deutschpflicht\\_auf\\_dem\\_Schulhof.pdf](https://shop.duden.de/media/80/6d/0b/1691532038/Leseprobe_9783411745128_Deutschpflicht_auf_dem_Schulhof.pdf)

3 Vertiefend hierzu: Spahn, Annika & Wedl, Juliette (Hrsg.) (2018): Schule lehrt/lernt Vielfalt. [http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten\\_AfV/PDF/AWS\\_MAT18\\_Schule\\_lehrt\\_Lernt\\_Vielfalt\\_Bd1.pdf](http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT18_Schule_lehrt_Lernt_Vielfalt_Bd1.pdf)

4 Vertiefend hierzu: Freundl, Pfaehler, Schoner, Wößmann (2024): Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer. ifo Schnelldienst, 2024, 77, Nr. 05, 49–62.

5 Vertiefend hierzu: Baden-Württemberg Stiftung (2022): Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Gesellschaft und Kultur Nr. 99. [https://www.dji.de/aufwachsen\\_mit\\_behinderung](https://www.dji.de/aufwachsen_mit_behinderung)

6 Fußnote: Cis ist die Bezeichnung für Menschen, deren Geschlechtsidentität mit dem Geschlecht übereinstimmt, welches ihnen bei Geburt zugewiesen wird.

7 Sequeira, Dileta (2015): Gefangen in der Gesellschaft – Alltagsrassismus in Deutschland. Marburg: Tectum.

Für Antidiskriminierung in Bildungseinrichtungen gilt als präventiver Grundsatz: Jedes Kind muss als Individuum mit seinen Identitätsmerkmalen selbstverständlicher Teil der Bildungseinrichtung sein.

Wenn die Einrichtung geprägt ist von all ihren Kindern und Bezugspersonen (mit ihren Wünschen und Werten, ihren Sprachen, Festen, Musik, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt), können sie schwerer zu einer Abweichung vom vermeintlich ‚Normalen‘ gemacht werden. Und es stärkt den Rücken aller, die sich gegen Ausgrenzung stark machen. Wie kann das gelingen?

### Mit Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung zu einem gerechteren Ganztag

Für eine umfassende Bearbeitung des Themas in der Bildungseinrichtung eignet sich der Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, welcher in den letzten 25 Jahren von der Fachstelle Kinderwelten entwickelt wurde.<sup>8</sup> Entlang von vier Zielen werden vier Handlungsfelder pädagogischer Praxis systematisch überprüft und weiterentwickelt.

#### Die Ziele:

1. Jedes Kind soll sich wiederfinden.
2. Alle Kinder sollen Erfahrungen mit Vielfalt machen.
3. Diskriminierung wird erkannt und thematisiert.
4. Es wird aktiv etwas gegen Diskriminierung unternommen.

Alle vier Ziele werden in allen vier Handlungsfeldern umgesetzt. Im Modellprojekt „Ganztage Gerechter Gestalten“ (2021–2024)<sup>9</sup> sammelten wir Beispiele für eine gelungene Umsetzung im Ganztage, von denen wir im Folgenden einige exemplarisch vorstellen:

#### 1. Handlungsfeld: Lernumgebung

In der Gestaltung von Räumen und den Lernmaterialien werden die Kinder und ihre Familien repräsentiert und Vielfalt sichtbar gemacht. Ob das so ist,



wird regelmäßig kritisch überprüft und gemeinsam mit Kindern dahingehend verändert.

**Praxisbeispiel 1:** In der Ganztageesschule gibt es Bücher, in welchen Protagonist\*innen türkische oder arabische Vornamen haben, behinderte Kinder als aktiv Handelnde oder unterschiedlichere Familienkonstellationen als Hetero-Familien vorkommen.

**Praxisbeispiel 2:** Finden Teams Abbildungen an ihren Wänden, Bücher, Spielzeug oder Lernmaterialien, welche den Qualitätsanforderungen nicht entsprechen, wird dies mit den Kindern thematisiert. Gemeinsam wird ein kritischer Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen gelernt und die bestärkende Erfahrung gemacht, etwas dagegen unternehmen zu können.

#### 2. Handlungsfeld: Interaktion mit Kindern

Kinder erleben in der Kommunikation mit erwachsenen Fachkräften, dass sie respektiert werden mit allem, was sie ausmacht. Das umfasst unter anderem eine diskriminierungssensible Sprache. Unterschiede und Ungerechtigkeiten sind thematisierbar. Kinder werden in das, was sie betrifft, konsequent einbezogen.

**Praxisbeispiel 1:** Um sicherzugehen, dass alle Namen richtig ausgesprochen werden, informieren sich Pädagog\*innen eigenständig, notieren und üben die Aussprache von ihnen unvertrauten Namen und weisen sich (auch vor Kindern!) gegenseitig auf Fehler hin.

<sup>8</sup> Vertiefend hierzu: Materialien und Veranstaltungen der Fachstelle Kinderwelten <http://www.kinderwelten.net>

<sup>9</sup> Das Modellprojekt „Ganztage Gerechter Gestalten – Demokratiebildung und Antidiskriminierung in der Grundschule am Beispiel der Hortbetreuung“ der Fachstelle Kinderwelten wurde finanziert durch das Bundesprogramm Demokratie Leben des BMFSFJ und ko-finanziert durch den Paritätischen Bund Berlin sowie die Heidehof-Stiftung. Mehr Informationen finden sich unter [www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net)

**Praxisbeispiel 2:** Damit sich möglichst viele Kinder am Kinderrat beteiligen können, wird er barrierearm gestaltet: Der Ablauf ist visualisiert und wichtige Absprachen werden bildlich festgehalten. Kinder dürfen sich währenddessen bewegen und es gibt Fidget Toys für alle. Ist die Teilnahme für ein Kind sprachlich oder kognitiv besonders herausfordernd, orientieren sich alle an seinem Tempo – nicht an denjenigen, für die es besonders leicht ist. Es gibt klare Regeln: kein Auslachen, Kommentieren, Ausschließen. Der Kinderrat dauert nie länger als 30 Minuten.<sup>10</sup>

### 3. Handlungsfeld: Zusammenarbeit mit Eltern und Bezugspersonen

Pädagogische Fachkräfte reflektieren ihre eigenen Vorannahmen über Familien und sorgen dafür, dass in der Zusammenarbeit stattdessen die realen Lebenssituationen berücksichtigt werden. Statt von Nationalkulturen oder Religionen auszugehen, steht das Konzept der Familienkultur<sup>11</sup> im Zentrum. Statt von Hetero-Kleinfamilien auszugehen, wird diese als eine Familienform neben Patchwork, queeren Familien, Alleinerziehenden, stationärer Kinder- und Jugendhilfe und weiteren Formen verstanden.

**Praxisbeispiel 1:** Die Formulare sind so gestaltet, dass alle Familien sie ausfüllen können. Es wird Einfache Sprache verwendet.<sup>12</sup> Statt nach Vater/Mutter wird nach „sorgeberechtigten Personen“ und nach „weiteren wichtigen Bezugspersonen“ gefragt. Um zu berücksichtigen, dass nicht alle Bezugspersonen (lateinische) Schrift lesen können, werden alle gefragt, ob sie Unterstützung beim Ausfüllen benötigen.

**Praxisbeispiel 2:** Bei der Einschulungsfeier und beim ersten Elternabend wird darauf hingewiesen, dass die Schule vielfältig ist. Dass alle Beteiligten sich Mühe geben, dem gerecht zu werden und es manchmal trotzdem nicht gelingt. Deshalb gibt es ein Beschwerdemanagement. Es gibt eine E-Mail-Adresse, einen

Beschwerdekasten und die Einladung, sich persönlich an Fachkräfte oder die Leitung zu wenden. Wenn es um Diskriminierung geht, wird explizit zugesichert, dass keine negativen Konsequenzen zu befürchten sind. Auch über externe Antidiskriminierungsberatungsstellen wird proaktiv informiert.

### 4. Handlungsfeld: Zusammenarbeit im Team

Das Team setzt sich mit Formen und Auswirkungen von Diskriminierung auseinander. Biographisches Arbeiten, eine Reflexion der Teamzusammenarbeit und eine gemeinsame kontinuierliche Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis gehören dazu. Die Vielfalt innerhalb des Teams hat Raum und wird wertgeschätzt. Mechanismen von Diskriminierung werden erkannt und verändert.

**Praxisbeispiel 1:** Bei einem Teamtag im Hort zum Thema Selbstfürsorge wird deutlich, dass es den cis-männlichen Kollegen leichter fällt, auf ihre Grenzen zu achten – beispielsweise Pausenzeiten einzuhalten oder sich von Care-Arbeiten innerhalb des Teams abzugrenzen (wie Geburtstagsgeschenke organisieren, nach der Teamsitzung aufräumen, Grußbotschaften an Langzeit-Erkrankte). Die daraus entstehende ungleiche Arbeitsbelastung wird als gemeinsames Problem erkannt und konkrete Absprachen werden getroffen.

*„Jedes Kind muss als Individuum mit seinen Identitätsmerkmalen selbstverständlicher Teil der Bildungseinrichtung sein.“*

**Praxisbeispiel 2:** Leitung, Lehrer\*innen, Erzieher\*innen, Hausmeister\*innen, Köch\*innen und weitere in der Schule angestellte Personen erstellen (freiwillig) kleine Steckbriefe, die im Schul-Eingangsbereich hängen. Neben dem Namen und dessen Aussprache können sie beispielsweise Pronomen, Lieblingessen, welche Feste die Person privat feiert, welche Sprachen sie spricht, welche Superkraft sie gerne hätte oder was sie an ihrer Arbeit mag enthalten. So können Kolleg\*innen, Schüler\*innen und ihre Familienmitglieder Anknüpfungspunkte entdecken und es wird deutlich, wer alles daran beteiligt ist, dass die Schule als Ganzes funktioniert.

<sup>10</sup> Zur Vertiefung: Delfs, Mytree et al. (2023): Diskriminierungskritischer Klassenrat. Praxisheft zur diskriminierungskritischen Weiterentwicklung des Klassenrats. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik. [https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2023/12/Rassismus\\_DiskriminierungskritischerKlassenrat\\_Magazin\\_Druck.pdf](https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2023/12/Rassismus_DiskriminierungskritischerKlassenrat_Magazin_Druck.pdf)

<sup>11</sup> Das Konzept der Familienkulturen begegnet Familien in ihrer Einzigartigkeit. Es versteht die Kultur der Familie als ein Mosaik aus ihren Werten, Erfahrungen und Umgangsformen

<sup>12</sup> Vertiefung hierzu und Tipps: Infoportal Einfache Sprache <https://portaleinfach.org>

Hinweis: Durch die Verwendung Einfacher Sprache steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass Apps korrekt übersetzen.

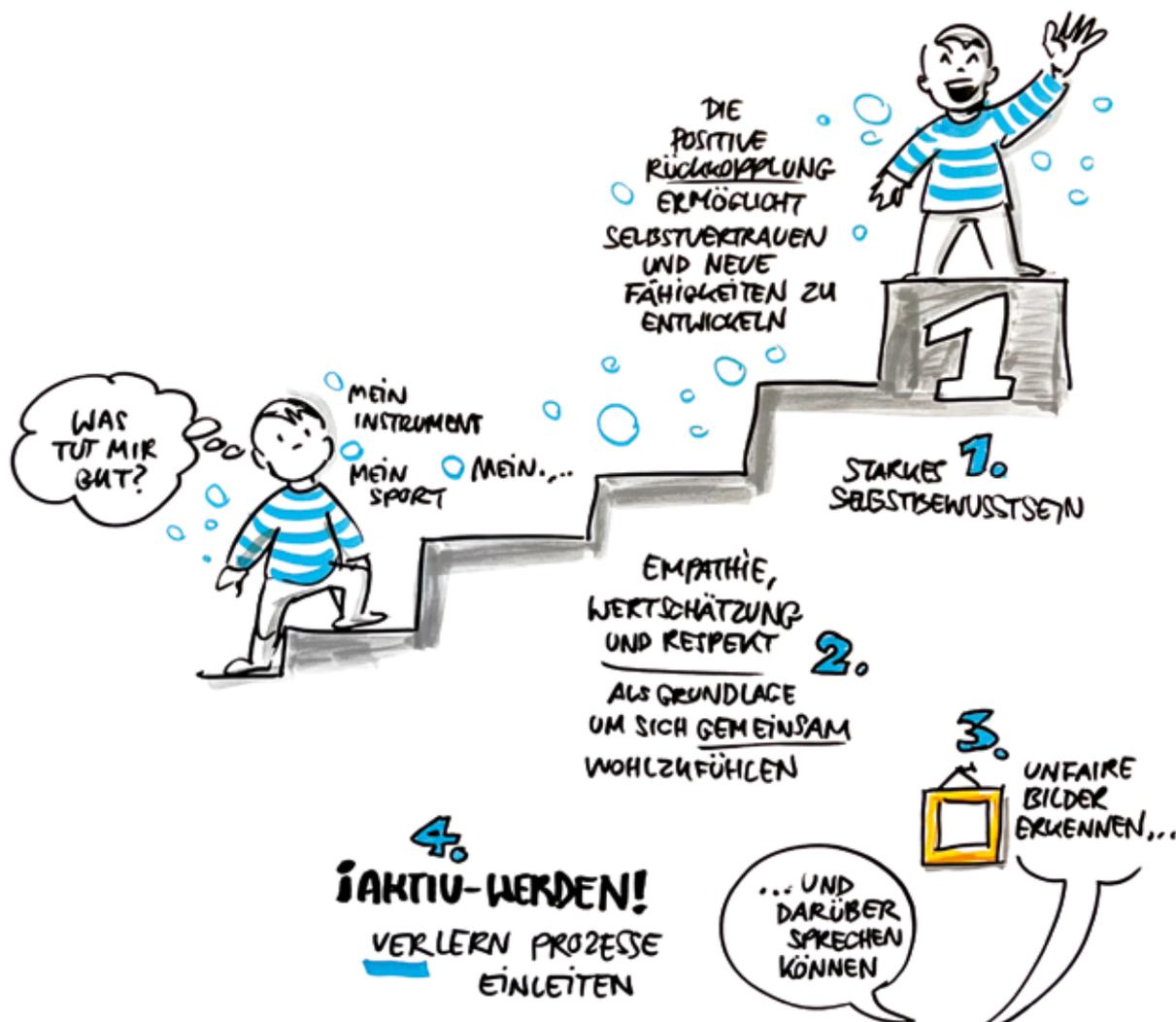
## Was es sonst noch braucht

Damit Demokratiebildung funktioniert, müssen sich Kinder in der Schule sicher und zugehörig fühlen können. Dafür braucht es eine diversitätsorientierte und diskriminierungskritische Praxis. Diese zeigt sich in kleinen Details und braucht die große, gemeinsame Vision. Um eine solche Vision zu entwickeln und auch gemeinsam zu tragen, müssen Kapazitäten zur (selbst-)kritischen Auseinandersetzung innerhalb der Schulgemeinschaft geschaffen werden. Eine Hierarchisierung der Professionen ist dabei hinderlich. Im Ganzttag gehören alle dazu: Lehrer\*innen wie Erzieher\*innen und alle weiteren Personen, die mit den Kindern arbeiten. Noch hinderlicher jedoch sind schlechte Arbeitsbedingungen. Es ist eine politische Aufgabe, in Ausbildung und gute Rahmenbedingungen für Fachkräfte zu investieren, um demokratische Bildungserfahrungen für die kommenden Generationen zu gewährleisten – in dem neuen „Normal“, das divers und pluralisiert bleiben wird. ■

### Autor\*innen

**Micke Thekla Guckelsberger**, B.A. Kindheitspädagogik, Freie Referent\*in am Institut für diskriminierungskritische Bildung e.V., Schwerpunkte: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Antidiskriminierung in der Frühpädagogik und Grundschule, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, extreme Rechte, Transfeindlichkeit. Zu diesen Themen arbeite ich aus einer bis auf Transfeindlichkeit privilegierten Perspektive.

**Berit Wolter**, BA Politik/Soziologie, Referentin am Institut für diskriminierungskritische Bildung e.V., Schwerpunkte: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Antidiskriminierung in der Frühpädagogik, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, Partizipation, Beschwerdeverfahren, Adultismus (in der Kita). Zu diesen Themen arbeite ich aus einer bis auf Queerfeindlichkeit und Sexismus privilegierten Perspektive.



# GANZTAG UND PERSONALVERTRETUNGEN – VORAUSSETZUNGEN GUTER MITBESTIMMUNG

DR. MARTIN SCHOMMER

Referent für Tarif-, Beamten- und Sozialpolitik | GEW Baden-Württemberg



*Der Ausbau des Ganztags läuft, und er wird das Arbeiten und damit die Beschäftigungsbedingungen an den beteiligten Schulen und außerschulischen Einrichtungen dauerhaft verändern. Der große Rahmen wird dabei von der Politik und den Tarifpartner\*innen abgesteckt. Damit die Interessen der Beschäftigten angemessene Berücksichtigung finden, müssen sich die Personalvertretungen in den laufenden Prozess des Ganztagsausbaus einbringen und den Sorgen, aber auch den Ideen der Beschäftigten Gehör verschaffen. Dazu müssen sie ihre rechtlichen Möglichkeiten ausschöpfen und einen engen Schulterschluss mit den Gewerkschaften suchen.*

Die Herausforderung des Ganztags ist für alle daran Beteiligten und natürlich auch für die Personalvertretungen gewaltig. Der zu erwartende Personalzuwachs macht das deutlich. So schätzt das Deutsche Jugendinstitut den Bedarf an zusätzlichen Fachkräften bis zum Schuljahr 2029/30 auf bundesweit bis zu 65.000 Fachkräfte, um überhaupt den Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung erfüllen zu können. Dabei handelt es sich um Fachkräfte verschiedenster Professionen, wie ausgebildete Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen, Erzieher\*innen oder Kindheits- und Heilpädagog\*innen. Angestellt sind viele von ihnen bei den Ländern, wie zum Beispiel die meisten Lehrkräfte, oder bei den Kommunen, wie etwa Erzieher\*innen an Horten oder kommunale Schulsozialarbeiter\*innen, die an staatlichen Schulen eingesetzt werden. Aber auch freie und kirchliche Träger spielen eine wichtige Rolle. Entsprechend vielfältig sind die Arbeitsvertragsbedingungen, die von stabilen und tarifvertraglich geregelten und entlohnten Arbeitsverhältnissen bis hin zu prekären und schlecht bezahlten Jobs etwa in der Nachmittagsbetreuung reichen.



Ein buntes Bild gibt auch die Landschaft der zuständigen Personalvertretungen ab. Die Lehrkräfte an den Schulen mit Ganztagsbetrieb sind überwiegend Landesbeschäftigte und werden von den schulischen Personalräten vertreten. Die Sozialarbeiter\*innen sowie Erzieher\*innen, die an den Schulen oder in außerschulischen Einrichtungen arbeiten, sind häufig bei den Kommunen angestellt. Für sie sind die kommunalen Personalräte zuständig. Grundlage für beide sind die jeweiligen Landespersonalvertretungsgesetze. Die Beschäftigten der freien und kirchlichen Träger werden wiederum von Betriebsräten (freie Träger) beziehungsweise von Mitarbeitervertretungen (kirchliche Träger) vertreten. Hier ist Grundlage das bundesweit geltende Betriebsverfassungsgesetz beziehungsweise die jeweiligen Mitarbeitervertretungsordnungen der Kirchen. Es ist übrigens nicht zwingend, dass alle Beschäftigten eine Personalvertretung haben. Insbesondere bei freien Trägern gibt es oftmals keinen Betriebsrat. Sollte dies der Fall sein, empfiehlt es sich, sich an die zuständige Gewerkschaft um Unterstützung zu wenden und sich eine Vertretung zu wählen.

### Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte nutzen

Die Personalvertretungen haben keine wirtschaftliche Mitbestimmung, verhandeln keine Tarifverträge und entscheiden auch nicht über die gesetzlichen Grundlagen des Ganztags. Aber sie haben wirksame Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte, wenn es um die Auswirkungen auf die Arbeitsplätze geht. So sind Arbeitszeit- und Pausenregelungen, die Urlaubsplanung, Personalplanung und -entwicklung oder etwa Arbeitsschutzmaßnahmen mit der Personalvertretung zu beraten und oftmals zustimmungspflichtig. Und die jeweiligen Arbeitgeber müssen die Personalvertretungen über alle Maßnahmen und Entwicklungen, die die Arbeitsplätze und die Arbeitsbedingungen betreffen, frühzeitig und umfassend informieren. Damit können diese rechtzeitig unter Einbeziehung der Belegschaften deren Interessen einbringen.

Eine rechtzeitige Information ist vor allem auch deshalb wichtig, weil die Personalvertretungen darüber zu wachen haben, dass die zugunsten der Beschäftigten geltenden Gesetze, Tarifverträge und Betriebs- oder Dienstvereinbarungen eingehalten werden. Dies geht nur auf der Grundlage einer umfassenden Kenntnis der betrieblichen Gegebenheiten.

Zur Informationsbeschaffung sollten insbesondere die in den Mitbestimmungsgesetzen vorgesehenen verpflichtenden Gesprächsformate der Personalvertretungen mit den Arbeitgebern (Monatsgespräche bei den Betriebsräten bzw. Quartalsgespräche bei den Personalräten) regelmäßig genutzt werden.

### Ganztag zum Thema machen

Eine Grundvoraussetzung für eine effektive Personalvertretung ist, dass sich die Gremien den Ganztag als ein wichtiges Thema auf die eigene Agenda setzen und offensiv in die Betriebsöffentlichkeit einbringen. So können sie zudem einen engen und steten Austausch mit den Beschäftigten etablieren. Gelingen kann das, wenn der Ganztag und die damit einhergehenden Fragen und Probleme auf Personal-, Betriebs- und Mitarbeiterversammlungen zu einem Dauerthema werden. Je nach Möglichkeit und Ressourcen sollte über Newsletter oder Betriebszeitung regelmäßig über für die Beschäftigten relevante Fragen rund um den Ganztag berichtet werden. Personalvertretungen sollten Ideen und Aktionen von Beschäftigten unterstützen und initiieren sowie etwa in den Beschäftigtenversammlungen Raum dafür bieten. So können Betriebs- und Personalversammlungen Resolutionen verabschieden, in denen sie ihre Sicht auf und Forderungen zum Ganztag gegenüber ihrem Arbeitgeber beziehungsweise den politisch verantwortlichen Gremien wie Gemeinde- und Stadträten oder der Landespolitik, aber auch gegenüber den Gewerkschaften und Berufsverbänden zum Ausdruck bringen. Sie können zudem Anträge verabschieden, in denen sie die Personalvertretung auffordern, bestimmte Maßnahmen mit dem Arbeitgeber zu verhandeln. Damit stärken sie gegebenenfalls durchaus die Verhandlungsposition der Personalvertretung.

### Konflikte nicht scheuen

Erschwert wird die Arbeit der Personalvertretungen oftmals durch die gerade im Ganztag nicht immer leicht zu durchblickenden Verantwortlichkeiten. Trotzdem

sollten sie sich nicht scheuen, Missstände anzuprangern und Verbesserungen einzufordern. Ein Beispiel zur Illustration: Wenn ein freier Träger das Personal für die Nachmittagsbetreuung an einer Schule stellt, und die genutzten Räumlichkeiten nicht die geltenden Arbeitsschutzanforderungen erfüllen, kann sich der Arbeitgeber nicht auf den Standpunkt zurückziehen, er sei ja nicht für die Ausstattung zuständig. Gegebenenfalls muss er eben mit dem Schulträger über Abhilfe verhandeln.

Personalvertretungen sollten nicht vor harten Bandagen zurückschrecken. Zweifelsohne gibt es Arbeitgeber, die im Sinn guter Mitbestimmung einen kooperativen Umgang mit ihren Personalvertretungen pflegen und zugänglich sind für Kritik – etwa an einer versäumten Information und mangelhaften Anhörung. Aber es gibt eben auch Arbeitgeber (seien es Schul- und Dienststellenleitungen oder Leitungen bei freien und kirchlichen Trägern), die ihren gesetzlichen Verpflichtungen nicht ausreichend nachkommen oder diese gar ignorieren. Damit sollten und dürfen sich Personalvertretungen nicht abfinden. Helfen weder Argumente noch Protest, geben ihnen die Mitbestimmungsgesetze Konfliktlösungsmechanismen zur Hand, wie beispielsweise die Anrufung von Einigungsstellen oder Verwaltungs- und Arbeitsgerichten. Personalvertretungen sollten rechtliche Auseinandersetzungen gegebenenfalls nicht scheuen. Sie wirken häufig katalysatorisch und können zu einem Einstellungswandel seitens der Arbeitgeber führen.

### Gewerkschaften unterstützen

Die Personalvertretungen werden bei der Erfüllung ihrer vielfältigen und verantwortungsvollen Aufgaben nicht alleine gelassen, sie können sich auf die Unterstützung der im Deutschen Gewerkschaftsbund zuständigen Gewerkschaften ver.di und GEW verlassen. Dabei sind die im Betrieb vertretenen Gewerkschaften in den Mitbestimmungsgesetzen ausdrücklich als Akteurinnen im Betrieb vorgesehen und die Arbeitgeber sind sogar verpflichtet, mit diesen zusammenzuarbeiten. Konkret bedeutet dies, dass die Gewerkschaften ein Zugangsrecht zum Betrieb haben, die Personalvertretung in arbeits- und tarifrechtlichen Fragen beraten können und als Sachverständige zu Betriebs- und Personalversammlungen eingeladen werden sollten.

Personalvertretungen müssen sich natürlich qualifizieren und sollten daher geeignete Schulungen zum

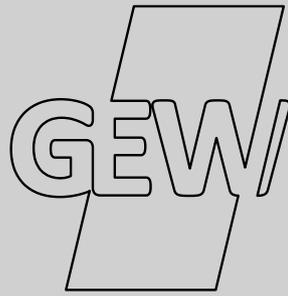
Mitbestimmungsrecht, aber auch die Konferenzen der Gewerkschaften zum Ganztage im Blick haben und daran teilnehmen. Letztlich lassen sich dort auch Ideen aufgreifen und Impulse für eigene Gestaltungsvorschläge gewinnen. Außerdem können diese Veranstaltungen dem Austausch und der Vernetzung mit Kolleg\*innen aus anderen Betrieben dienen.

Die Gewerkschaften haben bisher schon aktiv an der Entwicklung der Ganztage Schulen mitgewirkt, Positionen entwickelt, Einfluss auf die Gesetzgebung genommen und vielfältige Angebote für Personalvertretungen und betroffene Beschäftigte entwickelt. Dass die Situation der Ganztage Schulen mehr als unbefriedigend ist, zeigt, dass dieses Engagement ausgebaut und weiterentwickelt werden muss. Dazu sind auch verstärkte Anstrengungen zur Organisation der betroffenen Beschäftigten notwendig. ■

#### Autor

**Martin Schommer** arbeitet seit 2008 für die GEW Baden-Württemberg als Referent für Tarif-, Beamten- und Sozialpolitik. Einer seiner Arbeitsschwerpunkte ist die Unterstützung der betrieblichen Interessenvertretungen im Organisationsbereich der GEW. Vor seiner Zeit bei der GEW hat er an der Universität Konstanz Verwaltungswissenschaften studiert und war als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Mannheim tätig. Sein gewerkschaftliches Engagement reicht weit zurück. Vor seinem Studium war er während seiner Ausbildung bei der Deutschen Telekom in der Jugend- und Auszubildendenvertretung und in der ver.di Jugend aktiv.





# SCHULBAUKONZEPTE

**Ganztag inklusiv denken, planen und umsetzen**



# SCHULBAUKONZEPTE – GANZTAG INKLUSIV

## DENKEN, PLANEN UND UMSETZEN

RALPH LEIPOLD

Amtsleiter | Staatliches Schulamt Mittelthüringen



*Der Ruf nach guter Schulbildung ist allgegenwärtig. Pädagog\*innen, Schüler\*innen, Eltern und die Gesellschaft haben in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten einen Wandel erfahren. Mit dem Ganztagschulprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ hatte die damalige Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) das bis dahin größte Schulprogramm in der Geschichte der Bundesrepublik auf den Weg gebracht. Seitdem geben Ganztagschulen einen entscheidenden Impuls für eine grundlegende Erneuerung des Schulsystems in Deutschland.*

Ein weiterer Impuls war das Bestreben nach Inklusion. 2009 hat Deutschland die 2006 von der UNO-Generalversammlung beschlossene Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ratifiziert. Beide Impulse haben wie nie zuvor neue Fragen, Diskurse und Gegensätze aufgebracht. Dabei trafen fast immer tradierte und progressive Kräfte und Strömungen aufeinander. Aus Thüringer Sicht war die Ganztagschule auch vor der Buhlmann-Initiative akzeptiert und Realität. Alle Grundschulen führen schon immer einen Hort als Bestandteil der Schule mit zur Schule gehörendem Erzieher\*innenpersonal.

Mit der Inklusion taten sich jedoch viele schwer. Die Einbindung aller in die allgemeinbildende Schule stand im Gegensatz zu einem differenzierten Schulsystem, das eigene Förderschulen für spezifische Gruppen von Lernenden kennt. Deutschlands erste Förderschule wurde 1859 als sogenannte Notschule in Halle (Saale)

für „nicht vollsinnige Kinder“ gegründet. Die Behindertenpädagogik wurde seither schulrechtlich und institutionell stetig ausgebaut und kaum in Frage gestellt. Auch mehrere Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK lernen noch über zwei Drittel der insgesamt rund 490.000 Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf nicht in einer Regelschule (Dietze).

Der Blick in die Geschichte lohnt sich und ist erforderlich, wenn man verstehen will, warum Transformationsprozesse im Schulbereich träge und oft mit Schwierigkeiten verbunden sind. Nicht nur in der Organisationsstruktur des Schulsystems zeigt sich die Tradition. In der Geschichte der Deutschen Pädagogik finden wir immer wieder bei der Umsetzung von progressiven Reformen die Auseinandersetzung unterschiedlicher Werte, Einstellungen und Glaubenssätze. Selten findet Bildungspolitik auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse statt. Die gesellschaftlichen Veränderungen haben die strukturelle Reaktionsfähigkeit unserer heutigen Bildungssysteme bei weitem überholt. Damit Ganztags

und Inklusion gelingen, benötigen wir Menschen, die gut zusammenarbeiten und das Zusammenarbeiten miteinander koordinieren. Schulen müssen daher Lernumgebungen entwickeln, in denen Schüler lernen, selbstständig zu denken und gemeinsam mit anderen erfolgreich zu handeln. Unterricht muss in Zukunft stärker modular und projektorientiert sein. Moderne Lernumgebungen schaffen Synergien und öffnen neue Wege, um berufliches, soziales und kulturelles Kapital zu stärken. Dabei muss es gelingen, Unterrichtsinhalte stärker auf die Interessen und Fähigkeiten der Lernenden aufzubauen und den individuellen Lernfortschritt des Einzelnen bestmöglich zu fördern.

### Schule im Wandel: das Ende des Klassenzimmers?

Für den Zukunftsforscher Prof. Dr. Olaf-Axel Burow befindet sich Schule im radikalen Wandel. Der wichtigste Schlüssel für die Zukunft ist für den Gesellschaftswissenschaftler, der an der Universität Kassel allgemeine Erziehungswissenschaften lehrte, die Fähigkeit zum selbst organisierten Lernen. Infolgedessen propagiert er das „Ende des Klassenzimmers“. Er fordert neue Räume, die einem veränderten Modell des Lernens gerecht werden. Sein Vorschlag: mehr Möglichkeiten der Bewegung, Rückzugspunkte – und vor allem kein Frontalunterricht.

„Wir leben im Zeitalter der großen Beschleunigung. Die Transformationsgeschwindigkeit nimmt auf fast allen Feldern exponentiell zu. Deshalb müssen wir neue Wege des Lehrens und des Lernens beschreiten sowie Lernorte schaffen, die begeistern. Ansonsten laufen die Bildungsinstitutionen Gefahr, eine zunehmend ineffiziente und für viele Kinder demotivierende Einrichtung zu bleiben. Damit das Bildungssystem nicht zum Verlierer des technologischen Wandels wird, müssen Schulen hier



selbst entgegenwirken, indem sie eine schülerzentrierte neue Lehr-/Lernkultur unter kreativer Nutzung digitaler Medien und von KI proaktiv entwickeln“, sagt Prof. Dr. Burow.

Bei der Frage, wie die Schulen in zehn Jahren aussehen könnten, wenn man sie heute zukunftsfähig aufstellen würde, spielen vor allem Resilienz eine entscheidende Rolle, um das System vorausschauend widerstandsfähig zu machen. „Schulen müssen sich öffnen, Experimentierräume mit Lernlabs werden, um kollaboriertes Lernen zu ermöglichen, wo mit Lust und Leidenschaft gelernt wird anstatt von oben oktroyiert. Dabei wandelt sich auch die Rolle der Lehrkräfte, die Lernpartner\*innen und Motivator\*innen werden, anstatt nur Wissensvermittler\*innen zu bleiben, die Kompetenzen und Neigungen erkennen und fördern. Fakt ist: Die Traditionsschule hat ebenso ausgedient wie der Frontalunterricht. Das war gestern“, sagte Prof. Dr. Burow bei einer Tagung des Verbands für Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen in Niedersachsen (VLWN). Eine lebendige Lehr- und Lern-Umgebung müsse auch architektonisch neugestaltet werden: „Wenn wir die Schule nach dem Modell der Preußenkaserne bauen, dann haben wir die nächsten hundert Jahre Pädagogik zugemauert.“ (Der gesamte Vortrag ist auf [www.vlwn.de](http://www.vlwn.de) als Download einsehbar, siehe Quellenverzeichnis).

### Schulbauten werden zu Lern- und Lebensorten

Mit der Einführung der Ganztagschule werden Schulbauten zu Lern- und Lebensorten, die für vielfältige Aktivitäten auch jenseits des formellen Lernens geeignet sein müssen. Zeitgemäße Schulbauten erlauben den unaufwendigen Wechsel zwischen Orten und Phasen der Konzentration sowie der Regeneration.

Eine inklusive Schule, in der Schüler\*innen mit ganz unterschiedlichen Unterstützungs- und Förderbedarfen in den Regelbetrieb integriert sind, ist mit weitreichenden pädagogischen und räumlichen Veränderungen verbunden. Dafür benötigen Schulen andere Ressourcen als in dem selektiven Schulsystem. (Montag Stiftungen/ Bund Deutscher Architekten, 2013).

Die Rahmenbedingungen, um Schule komplett neu zu denken und auch aufzustellen, sind lange da. Beispiele,

wie es gelingen kann, finden wir, wenn wir uns in unserem Land umschaun. Ich möchte hier zwei davon aus meinem Verantwortungsbereich als Schulamtsleiter im Schulamt Mittelthüringen vorstellen.

### Thüringer Gemeinschaftsschule Otto Lilienthal

Beim ersten Beispiel handelt es sich um ein Bestandsgebäude in einer Plattenbausiedlung im Norden Erfurts. Es ist die „Thüringer Gemeinschaftsschule Otto Lilienthal“, in der Schüler\*innen von der ersten bis zur zwölften Klasse alle Abschlüsse erreichen können. Die Schule liegt im Stadtteil Rieth. Das Umfeld ist geprägt durch eine hohe Bevölkerungsdichte sowie durch eine starke Heterogenität.

Ein aufwendiger Umbau hat dort nicht stattgefunden. Die Schule nutzt die vorhandenen räumlichen Ressourcen für einen umorganisierten Schultag, der sich mit dem rhythmisierten Ganztag von 7 bis 17 Uhr erstrecken kann.



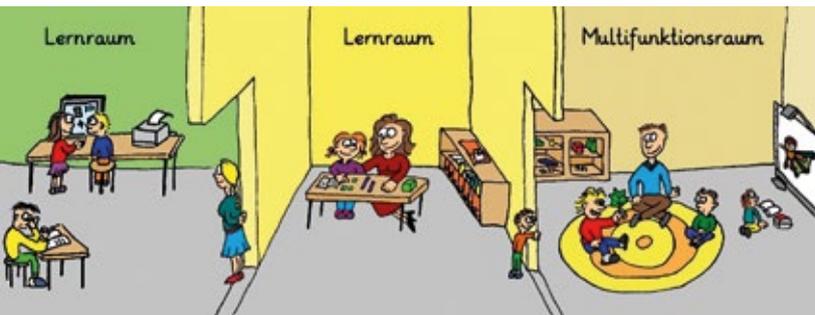
Seit 2006 erfolgt eine kontinuierliche Schulentwicklung unter der Prämisse eines schülerzentrierten und individualisierten Lernens. Dabei sind, entsprechend der besonderen Bedürfnisse des Sozialraumes, reformpädagogische Elemente mit eigenen Strukturen und Inhalten eklektizistisch kombiniert worden. So gelingt es, im Sinne einer inklusiven Entwicklung auf die Vielfalt der Schülerschaft einzugehen, einen optimalen Kompetenzerwerb zu ermöglichen sowie schulischen und sozialen Brüchen entgegenzuwirken. Die Evaluationsergebnisse der letzten Jahre zeigen eine breite Akzeptanz des Schulkonzeptes innerhalb des Stadtteils und darüber hinaus.

Die Pädagog\*innen begaben sich auf die Suche nach anderen Unterrichtskonzepten, einem veränderten Ganztags sowie Möglichkeiten, die Kinder entsprechend ihres individuellen Lernstandes, ohne Einsortierung in Altersklassen, zu begleiten. Aus vielen Mosaiksteinen formte sich das Bild der Lernhäuser. Um die Vorbereitung effektiv zu gestalten, wurden alle Kolleg\*innen in Planungsgruppen einbezogen. Diese tagten monatlich zu den Themen Organisation, inhaltliche Umsetzung sowie Struktur des Ganztags. Die Findungsphase war nicht immer leicht und wurde von vielen Diskussionen im Kollegium begleitet. Nach einem Jahr Vorbereitungszeit waren alle bereit, ihre Ideen in die Wirklichkeit umzusetzen. Das Ergebnis war ein Modell, das zum einen verbindliche Mindeststandards zur Sicherung der Qualität beinhaltet, zum anderen aber den Lernhausteams Freiheiten zur individuellen Ausgestaltung gab.



Durch klare Abläufe, wiederkehrende Methoden sowie einheitliche Regeln wird ein ruhiges und intensives Arbeiten möglich. Das Lerntagebuch ist der tägliche Begleiter eines jeden Schülers. Darin dokumentiert er seine Fortschritte und legt gemeinsam mit den Pädagog\*innen die nächsten Lernziele fest. So wird die tägliche Arbeit der Kinder für sie selbst und ihre Eltern transparent.

Ein Lernhaus wird durch miteinander verbundene Räume gebildet. Hier arbeiten und leben 42 Kinder unter Nutzung vorbereiteter Lernlandschaften am Vor- und Nachmittag. Somit finden die stark heterogenen Voraussetzungen der Kinder im Einzugsgebiet Beachtung. Jede Lerngruppe verfügt über vielfältige Lernmaterialien, die in Regalsystemen strukturiert sind, um den Ansprüchen der Schüler\*innen der vier unterschiedlichen Klassenstufen gerecht zu werden. Diese Lernumgebung unterstützt die Kinder bei einer kreativen und selbstständigen Arbeitsweise entsprechend ihrer individuellen Lernziele.



Arbeit in einem Lernhaus der Lernstufe 1 (Jahrgänge 1–4)

Durch die Struktur in den altersgemischten Lernhäusern haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, entsprechend ihres Entwicklungsstandes und unter Berücksichtigung der Bildungsstandards zu arbeiten. Dabei nutzen sie die vielfältigen Kompetenzen ihrer Mitschüler\*innen. Auf diese Weise wird neben dem Erwerb von Kenntnissen auch ein soziales Lernen ermöglicht. Die Schüler\*innen übernehmen füreinander Verantwortung und erleben Unterstützung sowie Fürsorge. Gegenseitige Hilfe und Respekt werden so zu selbstverständlichen Werten, denn die Schüler\*innen lernen voneinander und miteinander.

In Einzel- und Kreisgesprächen erfolgt eine Reflexion der bearbeiteten Inhalte sowie der Vorgehensweise. Daraus ergeben sich die nächsten Lernschritte. Außerdem findet an jedem Unterrichtstag ein Gesprächskreis statt, der entsprechend einer vorgegebenen Struktur von einer Schülerin oder einem Schüler moderiert wird. Hier wird Raum geboten, um beispielsweise Komplimente und Kritik zu äußern, Fragen zu stellen, Lernschwerpunkte zu besprechen und Feste zu feiern. Auf diese Weise wird die Fähigkeit der Schüler\*innen geschult, anderen zuzuhören, die eigene Meinung zu äußern, Konflikte konstruktiv zu lösen und Gespräche zu leiten.

Um Ruhe und Kontinuität im Schulalltag zu gewinnen und mehr echte Lernzeit zu generieren, ist der 45-Minuten-Takt aufgehoben und der Tag in Blöcken organisiert. Somit entsteht mehr Raum für offene und vernetzende Lernformen, selbstständiges sowie handlungs- und projektorientiertes Lernen.

## Jenaplan Schule – Staatliche Gemeinschaftsschule Weimar

Mein zweites Beispiel ist die Jenaplan Schule in Weimar. Auch hier lernen Schüler\*innen vom ersten bis zum zwölften beziehungsweise dreizehnten Schulbesuchsjahr gemeinsam und können alle Bildungsabschlüsse erreichen.

### KONZEPTBESCHREIBUNG AUF DER HOMEPAGE DER JENAPLAN SCHULE:

In unserer Schule lernen die Schüler nicht nur in homogenen Jahrgangsklassen, sondern vor allem in Stammgruppen mit einer Altersmischung über drei Jahrgänge. Diese Heterogenität bildet die Basis unseres pädagogischen Konzeptes. Unserer Meinung nach gibt es auch in homogenen Jahrgangsklassen keine einheitlichen Lernvoraussetzungen, sodass innere Differenzierung ohnehin unabdingbar ist.

„Wenn man die Unterschiedlichkeit von Kindern, was ihre Begabungen, ihre Fähigkeiten, ihre Herkunft usw. angeht, nicht nur erkennt und akzeptiert, sondern geradezu schätzt, dann ist Heterogenität von (Lern-) Gruppen nicht länger ein lästiges Problem, sondern eine pädagogische Chance.“ (Zitat Peter-Petersen-Schule, Köln).

Das Jenaplan-Konzept ermöglicht Strukturen des offenen Unterrichts. Es ermöglicht kommunikatives Lernen, Lernen der Kinder voneinander, miteinander und untereinander. Ein Schlüsselbegriff dieses Konzeptes heißt Selbstständigkeit. Kinder werden dazu aufgefordert und befähigt, Lerninhalte selbst auszuwählen, ihr Vorgehen beim Lernen zu planen, Hilfsmittel zu nutzen und – vor allem – dabei die richtigen Partner zu finden und mit ihnen zusammenzuarbeiten, anderen zu helfen und Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Mit dem Konzept Jenaplan kann also beides gelingen: Das Herausbilden außerordentlich hoher Sozialkompetenz sowie individuelles Lernen im Hinblick auf unterschiedlichste Lernvoraussetzungen, Lerntempo, Lerninteressen und Lernwege.

Die Schule erhält derzeit einen Neubau, der im Sommer 2025 in Betrieb genommen werden soll. Das Schulumbauvorhaben ist ein Projekt der IBA Thüringen.

### ENTWURFSBESCHREIBUNG AUF DER HOMEPAGE DER STADT WEIMAR:

Das Herzstück des neuen Schul-Campus bilden die sogenannten Lernlofts. Das sind ca. 400 m<sup>2</sup> große Geschossebenen. Durch ein vielschichtiges Flächenangebot und flexible Möblierung wird eine Lernlandschaft geschaffen, die unterschiedliche Orte für individuelles und gemeinsames Lernen und Lehren in unterschiedlichen Gruppengrößen bietet. Das Ganze wirkt eher wie eine Werkstatt, also ein Ort, in dem aktiv Lernerfahrungen gesammelt werden und nicht nur passiv Wissen konsumiert wird. Je ca. 80 SchülerInnen und MitarbeiterInnen der Schule teilen sich eine Etage und können diese individuell nach ihren pädagogischen Bedürfnissen anpassen. Die Fläche wird ergänzt um einen Funktionskern, der die Sanitäreinrichtungen und Nebenräume beinhaltet.

Je drei dieser „Lernlofts“, bilden ein Gebäude oder Gemeinschaftshaus, das auch Quartiersfunktionen übernehmen kann. Insgesamt drei dieser Lernhäuser positionieren sich frei auf dem großzügigen, circa 20.000 m<sup>2</sup> umfassenden Grundstück mit parkartigem Charakter. Die vorhandene Sporthalle fügt sich in das Ensemble ein und wird modernisiert. Die Schule bietet damit Platz für insgesamt rund 380 SchülerInnen und soll den sogenannten C-Zweig der Jenaplan Schule als auch die 10. Klassen und Oberstufe der gesamten Schule (Zweige A, B, C) beherbergen. (Bilder vom Campus und den Lofts: siehe Verweise im Quellenverzeichnis.)

## Persönlicher Bezug: Gymnasium Neuhaus am Rennweg

In den Jahren 1995 bis 2010 habe ich selbst als Schulleiter einer neu errichteten Schule in Neuhaus am Rennweg im Thüringer Wald gearbeitet. Das Gebäude wurde im Bauhausstil erbaut. Einen digitalen Schulrundgang finden Sie auf der Homepage der Schule ([www.gymnasium-neuhausamrennweg.de](http://www.gymnasium-neuhausamrennweg.de)).

Das Gebäude ist geprägt von einer offenen und lichtdurchfluteten Architektur mit vielen öffentlichen Flächen, Sitzgelegenheiten, flexiblen Wandsystemen und einer Lage in einer traumhaften Landschaft. Diese ist durch viele Glasflächen und Durchgänge nach draußen integraler Bestandteil des Gebäudes.

In der Schulentwicklung folgte die Pädagogik der Architektur. Zu der offenen und in den Bauhausfarben bunten Architektur entwickelten wir ein ebensolches pädagogisches Konzept. Projektorientiertes fächerübergreifendes Lernen, demokratiepädagogische Ansätze, tägliche Organisationsformen für individuelle Förderung, eine Ganztagsbetreuung bis Klassenstufe 6 sowie das starke Engagement eines progressiv aufgeschlossenen Kollegiums sorgten dafür, dass fast alle Schüler\*innen das Ziel einer gymnasialen Bildung, das Abitur, erreichen konnten.

Die Schule erreichte 2010 eine Nominierung für den Deutschen Schulpreis der Robert Bosch Stiftung. ■

### **Autor**

**Ralph Leipold** war von 2010 bis 2013 Referatsleiter für bildungspolitische Grundsatzfragen, Lehrpläne, Schulentwicklung und frühkindliche Bildung, OECD Innovativ Environment Programm (Ref. 3A2) im Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Seit 2013 ist er Leiter des Staatlichen Schulamts Mittelthüringen. Seine Tätigkeitsfelder umfassen die aktive Mitarbeit in vielfältigen Entwicklungsprojekten im Thüringischen Schulsystem wie Inklusion, Ganztags, Personalgewinnung, Schulentwicklung, Aufbau der Thüringer Gemeinschaftsschule (TGS).

### **Quellen:**

Burow, Olaf-Axel (2020): Bildung 2030 – Wie wir die Schule der Zukunft schaffen können. Online-Vortrag bei Mouvement Ecologique. Veröffentlicht auf YouTube: [www.youtube.com/watch?v=jPc5qOHx4jk](https://www.youtube.com/watch?v=jPc5qOHx4jk)

Burow, Olaf-Axel (2023): # Schule der Zukunft – Sieben Handlungsoptionen. Keynote auf der Bildungspolitischen Tagung der Niedersächsischen Bildungsverbände, Juni 2023. Veröffentlicht auf der Homepage des Verbands für Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen in Niedersachsen: [www.vlwn.de/wp-content/uploads/2023/07/1.b-26.6.23-Beamtenbund-Hannover-.pdf](http://www.vlwn.de/wp-content/uploads/2023/07/1.b-26.6.23-Beamtenbund-Hannover-.pdf)

Montag Stiftungen/Bund Deutscher Architekten (2013): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. [www.montag-stiftungen.de/service/medien/leitlinien-fuer-leistungsfaeihige-schulbauten-in-deutschland](http://www.montag-stiftungen.de/service/medien/leitlinien-fuer-leistungsfaeihige-schulbauten-in-deutschland)

Bulmahn, Edelgard: [www.edelgard-bulmahn.de/](http://www.edelgard-bulmahn.de/)

Tenorth, Heinz Elmar (2012): Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. Schulmanagement, Ausgabe 5/2012

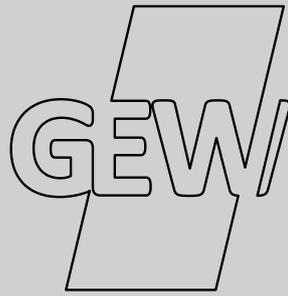
Dietze, Torsten (2019): Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Verlag Julius Klinkhardt,

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: [bildung.thueringen.de/dialog-schule-2030](http://bildung.thueringen.de/dialog-schule-2030)

Cornelia Münch u.a.: Schritte in eine neue Lernkultur – Von der Grundschule zur Gemeinschaftsschule. In: Schulkulturen in Entwicklung, Beiträge zur Reform der Grundschule 152. [https://gsv-nds.de/wp-content/uploads/2021/11/Schulkulturen\\_in\\_Entwicklung\\_LeseprobeGSV\\_Beitr.152.pdf](https://gsv-nds.de/wp-content/uploads/2021/11/Schulkulturen_in_Entwicklung_LeseprobeGSV_Beitr.152.pdf)

Jenaplanhschule Weimar: Pädagogisches Konzept und Leitbild. <https://jenaplan-weimar.de/schule/schule/konzept/>

Stadtverwaltung Weimar: Neubau Gemeinschaftsschule am Hartwege und Bildmaterial Jenaplanhschule <https://stadt.weimar.de/de/bauvorhaben/neubau-gemeinschaftsschule-am-hartwege.html>



# SOZIALRAUMORIENTIERTER PÄDAGOGISCHER ANSATZ

**Grundlagen und Potenziale von Sozialraumorientierung  
für Ganztagschulen**



# GRUNDLAGEN UND POTENZIALE VON SOZIALRAUMORIENTIERUNG FÜR GANZTAGSSCHULEN

PROF. DR. PHIL. FELIX MANUEL NUSS

Professur für „Fachwissenschaft Soziale Arbeit“ | Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen



*Sozialraumorientierung (SRO)<sup>1</sup> ist ein konzeptioneller Ansatz, der es ermöglicht, die zentrale Aufgabe der Sozialen Arbeit – die Unterstützung von Menschen als Individuen in sozialen Gemeinschaften – konkret zu fassen.*

Die sogenannten „Big Five“ (Thiesen 2018) bündeln die vielfältigen theoretischen Grundlagen<sup>2</sup> der SRO in fünf Prinzipien, die als Leitlinien für eine sozialarbeiterische und pädagogische Praxis dienen und eine sozialräumliche Haltung begründen. Sozialraumorientierung wurde

mittlerweile in zahlreichen Handlungsfeldern erprobt – von der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zur Altenarbeit – und bietet auch für professionelle pädagogische und sozialarbeiterische Akteur\*innen im Bereich der Ganztagschule vielfältige Potenziale.

## Die Forderung nach Öffnung in den Sozialraum und Mitgestaltung der Schüler\*innen

In der stark politisch geprägten Debatte über die Qualität des Ganztagschulenausbaus sind in den letzten 20 Jahren Forderungen laut geworden, die auf den Bedarf nach mehr Sozialraumorientierung hinweisen. Dazu zählen etwa die Forderung nach mehr Beteiligung von Schüler\*innen bis hin zur wirklichen Partizipation, der

1 Im Folgenden werden die Perspektiven des „Fachkonzepts Sozialraumorientierung“ diskutiert, welche am Institut für Stadtteilentwicklung, Sozialraumorientierte Arbeit und Beratung (ISSAB) der Universität Duisburg-Essen entwickelt worden sind. In der Fachdebatte stoßen wir auf weitere sozialräumliche Zugänge, die in enger Korrespondenz mit dem Fachkonzept stehen (z.B. das „SONI-Modell“ von Budde/Cyprian/Fruchtel 2013), die SRO ebenfalls als Handlungskonzept verstehen und Bestehendes nochmal strukturieren und bündeln (u.a. Becker 2020 oder Schönig 2020), die sozialräumliche Perspektiven stark handlungsfeldspezifisch argumentieren (z.B. Deinet und Krisch 2002 mithilfe eines Aneignungsverständnisses für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit) oder bewusst auf anderen theoretischen Grundlagen aufbauen (z.B. am prominentesten platziert die „reflexive Sozialraumarbeit“ von Kessl und Reutlinger 2007).

2 Ausführlich zu den gegenwärtigen Entwicklungen der Sozialraumorientierung hin zur Handlungstheorie, vgl. Godehardt-Bestmann/Hinte 2024.

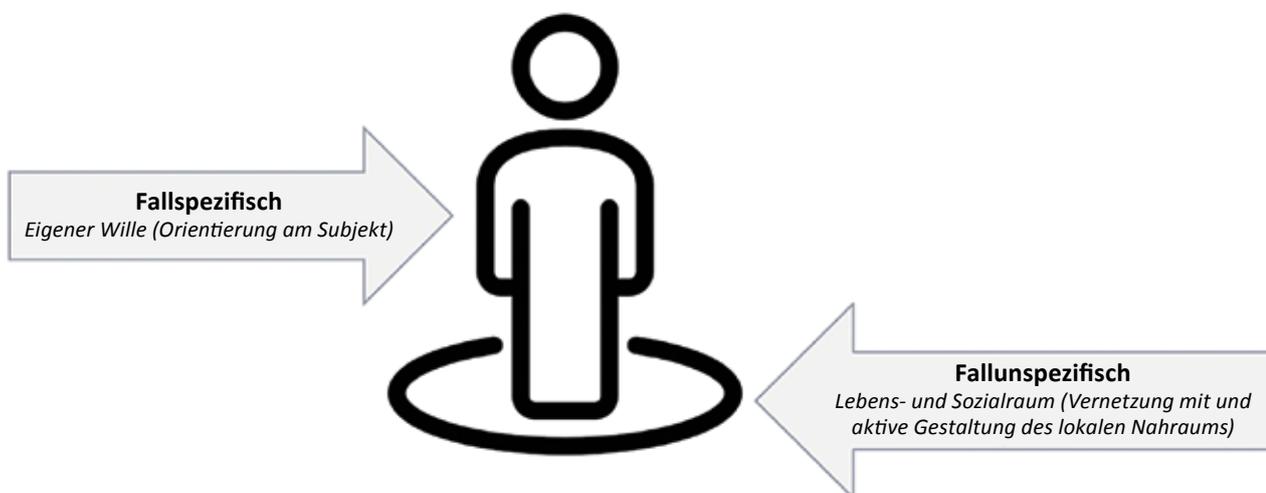
Einbindung ihrer Interessen in den Unterricht oder die Kooperation mit anderen Institutionen des Stadtteils (siehe exemplarisch den Grundkonsens der Kultusministerkonferenz der Länder aus dem Jahr 2004 sowie Maschke/Schulz-Gade/Stecher 2021). Auch der „Orientierungsrahmen zu sechs Handlungsfeldern für einen guten Ganztag“ (Kielblock u.a. 2022) verdeutlicht, dass eine mit der Nachbarschaft vernetzte und von den Schüler\*innen mitgestaltete Schulkultur für die fachliche Ausgestaltung von Ganztagsschulen unerlässlich ist. So wird unter anderem gefordert, dass „professions- und institutionsübergreifende Projekte angeregt und unterstützt“ werden, ein „institutionsübergreifendes Gremium“ die Zusammenarbeit im Sozialraum koordinieren soll und „Kinder und Jugendliche auch bei wichtigen Entscheidungen Mitspracherecht“ haben sollten (vgl. ebd.).

### Sozialraumorientierung als doppelter Fokus

Mit der Sozialraumorientierung finden die politischen und fachlichen Forderungen eine konzeptionelle Antwort. Auch wenn in der bisherigen Debatte um Sozialraumorientierung im Kontext Schule ein einseitiger Schwerpunkt auf die Kooperations- und Netzwerkbezüge gelegt wurde (vgl. exemplarisch Zipperle u.a. 2022: 3 f.), kann SRO als „Kultur des doppelten Denkens“ (Nuss 2022a: 181) bezeichnet werden, in der stets eine enge Verzahnung des Subjekts mit seiner Lebenswelt stattfindet. Das Fachkonzept SRO ist somit ein „hochgradig personenbezogenes Konzept“ (Fehren/Hinte

2013), sowie gleichzeitig eines mit sozialökologischen und auf die Veränderung von Verhältnissen des sozialen Raums angelegten Zielen. Denn im Fachkonzept SRO spielt die Verbindung zwischen einem personenbezogenen, am Willen der Adressat\*innen orientierten Verständnis einerseits und dem Etablieren eines dynamischen Raumverständnisses (Löw 2011) sowie sozialökologischer Sichtweisen (Bronfenbrenner 1976) andererseits eine wichtige Rolle. Sozialraumorientiertes Arbeiten folgt den zentralen SRO-Themen „Eigensinn und Lebensraum“ (Hinte 2009: 20) und wird auf der operativen Handlungsebene unterteilt in fallspezifische (auf den eigensinnigen Willen und die sozialen Netzwerke der Adressat\*innen bezogen) und fallunspecifische (an den Ressourcen und Vernetzung mit der lokalen Lebenswirklichkeit orientiert) Tätigkeiten.

In der fallspezifischen Arbeit geht es um die Anerkennung der eigenen Stärken des Gegenübers, um die Aktivierung vorhandener Potenziale und um die mögliche Vermeidung von erzieherischen und paternalistischen Aktionen. Es wird darauf abgezielt, Kompetenzen und Spielräume von Schüler\*innen zu nutzen und zu vergrößern, ihren Zugang zu Ressourcen zu erweitern sowie ihre Macht für ihr eigenes Leben zu steigern (vgl. Budde/Cyprian/Früchtel 2013: 23).<sup>3</sup> Fallunspecifische Arbeit ist die „Aneignung von Wissen über potenzielle Ressourcen im Sozialraum“ (Bestmann 2014: 88) und kann als eine sozialräumlich orientierte „Netzwerk- und Strukturarbeit“ (ebd.) bezeichnet werden.<sup>4</sup>



Sozialraumorientierung mit einem doppelten Fokus zwischen Person und Sozialraum (eigenes Schaubild)

<sup>3</sup> Ausführlich zur erziehungskritischen und emanzipationsfördernden Tradition (vgl. Hinte/Nuss 2024).

<sup>4</sup> Ausführlich zum Raum- und Netzwerkverständnis (vgl. Noack 2024).

## Die „Big Five“ für den Bereich der Ganztagschule

SRO bestimmt folgerichtig eine pädagogische und sozialarbeiterische Haltung, bei der es nicht (wie traditionell) darum geht, Einzelpersonen mit pädagogischen Maßnahmen zu verändern, sondern Lebenswelten so zu gestalten und Verhältnisse zu schaffen, die es Menschen ermöglichen, besser und selbstbestimmter in schwierigen Lebenslagen zurechtzukommen (vgl. Hinte 2012; 2025). In dieser Definition, in der die oben erwähnte doppelte Perspektive aufgeht, wird expliziert, dass es darum geht, vorhandene Potenziale der Schüler\*innen zu aktivieren und lokale Verhältnisse in ihrem Sinne zu gestalten, in denen sie möglichst „selbstbestimmte und gelingende“ (Thiersch 2003) Erfahrungen machen können.

Die konsequente Orientierung am Willen der Adressat\*innen (vgl. Nuss 2022a, 2022b; 2024) bildet den Kern des Fachkonzepts und ist das erste und leitende Prinzip der „Big Five“. Die weiteren Prinzipien der SRO leiten sich von diesem Grundsatz ab (vgl. Reinhardt 2024; Hinte 2025):

1. Orientierung am Willen des Menschen
2. Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe (Vorrang aktivierender Arbeit vor betreuender Tätigkeit)
3. Konzentration auf die Ressourcen (der Menschen und des Sozialraumes)
4. Zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise
5. Kooperation, Koordination und Vernetzung verschiedener sozialer Dienste

### Orientierung am Willen des Menschen

Über den Bezug zum Willen, verstanden als die wesentliche Kraftquelle für Aktivitäten zur Gestaltung des eigenen Lebens, wird eine positive und zutrauensvolle Perspektive auf die subjektiven Kräfte und die Möglichkeit auf die Ausbildung eines eigenen Willens gelegt. Dadurch wird eine bestimmte Denk- und Handlungsrichtung vorgegeben, die das Rollenverständnis und den Arbeitsansatz grundlegend beeinflusst: Der Mensch wird in der Tradition der willensorientierten

Arbeit im Gegensatz zu expertokratischen Ansätzen nicht zum Objekt sozialarbeiterischer Handlungen gemacht. In expertokratischen, fremdbewertenden und häufig diagnoseorientierten Settings spielt der Wille der Adressat\*innen eine untergeordnete Rolle. In einer antiexpertokratischen Grundhaltung des Willensprinzips dagegen, die unter anderem von Thiersch (2002) und Dewe et al. (2011) fest im sozialarbeiterischen Professionalitätsdiskurs verankert wurde, bleibt der adressierte Mensch selbst Expert\*in für das eigene Leben. Der Dialog und die Bereitschaft des flexiblen Einlassens auf die individuellen und zuweilen eigenwilligen Strategien und Motivationen der Adressat\*innen sind die willensorientierten Kernelemente. Möglichkeiten der Teilhabestrukturen werden gescannt, möglichst an den Stellen vergrößert, an denen Bedarf besteht, und es wird betrachtet, wie und ob sie mit den gewollten Äußerungen vereinbar sind (vgl. ausführlich Nuss 2022a).

Dabei hat das Thema der Teilhabe in sozialarbeiterischen und pädagogischen Settings immer auch mit einer Machtumverteilung zu tun. In der willensorientierten Arbeit geht es um die Abgabe von in der professionellen Rollenfunktion strukturbedingt angelegten Macht und damit um das „Ermächtigen“ (Empowern) des jeweiligen Menschen, mit dem gearbeitet wird. Typische expertokratische, auf Fremdbestimmung angelegte „Top-Down-Situationen“ sollen erkannt und dort, wo es möglich ist, durch eine auf Beteiligung ausgerichtete „Bottom-Up-Kultur“ ersetzt werden (vgl. ebd.).<sup>5</sup>

### Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe

In Verbindung mit dem zweiten Prinzip, der Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe, geht es auf der Grundlage einer aufmerksamen Erkundung des Willens des oder der Schüler\*in darum, gemeinsame Pläne zu entwickeln, bei denen der oder die beteiligte Schüler\*in im Rahmen ihrer beziehungsweise seiner Möglichkeiten zum Gelingen des eigenen Schulalltags beiträgt: „Was kann ich selbst für mich und meine Umgebung tun?“ Die folgenden drei Ebenen der Teilhabe spielen dabei eine Rolle (vgl. Nuss 2022b: 33 f.):

<sup>5</sup> Da Schule in ihren traditionellen Strukturmerkmalen bisher nur bedingt ein System gewesen ist, in dem auf das Ausprägen individueller Willen der Schüler\*innen und die Ermöglichung von Teilhabe- und Partizipationsorten gesetzt wurde, verbinden sich mit diesem Prinzip besondere Herausforderungen, ausführlich hierzu: Nuss 2022b.



- Die Unterstützung der Fähigkeiten zu eigener Willensbildung als Voraussetzung für die Teilhabe an den Entscheidungen des eigenen Lebens.
  - › Es geht hier um die Schaffung von „Schonräumen“ und wertfreien Settings, damit sich diffuse, noch nicht „greifbare“ innere Motivationen zu einem möglichst bewussten Streben und zu selbst gesetzten Motiven entwickeln können.
- Die Unterstützung von Möglichkeiten sozialer Partizipation als Inklusion in Gruppen, Nachbarschaften und im Gemeinwesen.
  - › Neben dem Schaffen von Zugängen zu Netzwerken ist die Frage grundlegend, an welchen sozialen Gefügen der oder die Adressat\*in eigentlich teilnehmen will.
- Die Unterstützung der politischen Partizipation als gesellschaftliche Teilhabe.
  - › Sozialräumliche, am Willen orientierte Sozialarbeiter\*innen haben hier einerseits das Individuum im Blick und stellen sich die Frage, wie dabei geholfen werden kann, dass sich ein tieferes Verständnis für demokratische Prozesse und deren Orte der Teilhabe beim Gegenüber entwickeln kann. Andererseits geht es um einen systemischen Auftrag – die strukturell angelegte Erhöhung von „Verwirklichungschancen“ (Sen 2000: 53) in der Schule und im lokalen Gemeinwesen –, damit gewollte demokratische Partizipation stattfinden kann.

### Konzentration auf die Ressourcen

Im dritten Prinzip wird eine Ressourcenorientierung als Grundlage sozialräumlicher Arbeit formuliert. Dabei sollen die Ressourcen der Schüler\*innen (Interessen, Talente, eigene soziale Netzwerke et cetera) erkundet und zur Grundlage für non-curriculare Angebote gemacht werden (die bestenfalls auch auf curriculare Angebote Einfluss haben und mit diesen in Verbindung stehen). Hinzu kommt eine Orientierung an den Ressourcen des Sozialraums der Schule. Hier wird gefragt, was die Schule selbst an Ressourcen, zum Beispiel eigenen Räumlichkeiten, bietet oder welche Institutionen, Grünflächen, Freiheitsräume et cetera in der lokalen Nahumgebung vorhanden sind, die im Sinne der Schüler\*innen nutzbar gemacht werden können.

### Zielgruppen- und bereichsübergreifende Sichtweise

Durch das vierte Prinzip der zielgruppen- und bereichsübergreifenden Sichtweise soll „ein schablonenhafter Blick“ (Hinte 2008: 9) auf vorab definierte Zielgruppen, wie beispielsweise ausschließlich Angebote im Klassenkontext auch am Nachmittag, vermieden werden. Stattdessen sollten alle Schüler\*innen – egal welchen Jahrgangs, egal welchen Geschlechts, mit oder ohne Fluchterfahrung – in den Fokus gesetzt und aktiv in gemeinsame Aktivitäten einbezogen werden. Ein solcher Zugang schließt zielgruppenspezifische Aktionen nicht gänzlich aus, doch er vermeidet vorab definierte Stigmatisierungsrisiken (vgl. ebd.: 10). Der übergreifende, kontextbezogene Blick zeigt sich auch in dem ständigen Bemühen, Sektoren außerhalb des eigenen Schulkontextes und des sozialen Bereichs in die unterstützende Arbeit einzubeziehen und somit äußere Chancen für die Menschen zu erhalten oder (wieder)herzustellen. Die materielle Wirklichkeit der Menschen in einem Wohngebiet wird durch Tätigkeiten im sozialen Bereich nur marginal beeinflusst. Bedeutsam sind hier beispielsweise die lokale Politik, die Stadtplanung oder Wirtschaftsförderung, bei denen die bereichsüber-

*„Sozialraumorientierung lebt von der Bereitschaft, mit allen Akteur\*innen im Sozialraum zu kooperieren.“*

greifende Arbeit ansetzen sollte, und worin Chancen zur Verbesserung der Lebenssituation des Gegenübers liegen (vgl. Nuss 2019).

### Kooperation/Koordination und Vernetzung

Sozialraumorientierung lebt von der Bereitschaft, mit allen Akteur\*innen im Sozialraum zu kooperieren. Die dargestellten Prinzipien befördern geradezu eine kooperative Zusammenarbeit (fünftes Prinzip der Kooperation, Koordination und Vernetzung) der verschiedenen sozialen Träger, Dienste und Einrichtungen und verbieten eine Einengung auf Zuständigkeitsbereiche von Institutionen (vgl. Hinte 2025).

### Fazit

Der Sozialisationsraum Schule gewinnt durch den Ausbau des Ganztagsangebots zunehmend an Bedeutung für junge Menschen, da ein großer Teil der nachfolgenden Generation künftig noch mehr Zeit in der Schule verbringen wird. Das Fachkonzept Sozialraumorientierung, mit seinem doppelten Fokus auf Subjekt und Sozialraum, welches in den fünf handlungsleitenden Prinzipien zum Ausdruck kommt, bietet eine Möglichkeit, den Ganzttag anders zu gestalten. Es kann als Impuls dienen, typische Routinen und Denkweisen der Schule kritisch zu hinterfragen.

Für die Gestaltung moderner Schulkonzepte wird es entscheidend sein, die Unterschiede in den Arbeitsansätzen und -logiken der Professionen der Schulpädagogik auf der einen Seite sowie der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik auf der anderen Seite zu erkennen und eine Hierarchie zwischen den Berufsfeldern (in der Vorstellung, dass die eine Profession wichtiger ist als die andere) zugunsten der Schüler\*innen zu überwinden. Das Fachkonzept Sozialraumorientierung bietet einen praktischen Ansatz, um die Logik sozialpädagogischer Angebote klar und zielgerichtet zu verfolgen und gleichzeitig für die schulpädagogischen Kolleg\*innen transparent zu machen. ■

**Autor**

**Prof. Dr. Felix Manuel Nuss** war als Sozialarbeiter in unterschiedlichen Positionen im Handlungsfeld Schule und im Bereich der Gemeinwesenarbeit tätig, bevor er als Professor für Fachwissenschaft Soziale Arbeit an die Katholische Hochschule NRW, Abteilung Münster berufen wurde.

**Literatur:**

- Bestmann, Stefan (2014): Fallunspezifische Arbeit in sozialräumlich organisierten Leistungsfeldern. In: Fürst, Roland/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung. Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. Opladen. S. 85–100
- Budde, Wolfgang/Cyprian, Gudrun/Früchtel, Frank (2013): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. Wiesbaden
- Bronfenbrenner, Uri (1976): Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2002): Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zu Konzeptentwicklung und Qualifizierung. Opladen
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim
- Fehren, Oliver/Hinte, Wolfgang (2013): Sozialraumorientierung – Fachkonzept oder Sparprogramm? Soziale Arbeit kontrovers 4. Berlin
- Godehardt-Bestmann, Stefan/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung – vom Fachkonzept zur Handlungstheorie. Transdisziplinäre Grundlagen einer Theorie Sozialer Arbeit. Freiburg im Breisgau
- Hinte, W. (2009). Eigensinn und Lebensraum. Zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbardisziplinen (VHN), 1, (S. 20–33)
- Hinte, Wolfgang/Nuss, Felix Manuel (2024): Sozialraumorientierung als erziehungskritischer Ansatz in der Tradition der Gemeinwesenarbeit – Von antipädagogischen, non-direktiven und emanzipatorischen Positionen im Fachkonzept Sozialraumorientierung. In: Godehardt-Bestmann, Stefan/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung – vom Fachkonzept zur Handlungstheorie. Transdisziplinäre Grundlagen einer Theorie Sozialer Arbeit. Freiburg im Breisgau. S. 66–90
- Hinte, Wolfgang (2025 i.E.): Sozialraumorientierung, Fachkonzept. In: Noack, Michael/Nuss, Felix Manuel (Hrsg.): Handwörterbuch Sozialraumorientierung. Weinheim
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie, Frankfurt a.M.
- Maschke, Sabine/Schulz-Gade, Gunild/Stecker, Ludwig (2021): Jahrbuch Ganztagschule 2016 – Wie sozial ist die Ganztagschule? Frankfurt a.M.
- Noack, Michael (2024): Vernetzte Räume. Eine Annäherung an Theorien zu sozialen Räumen und Netzwerken. In: Godehardt-Bestmann, Stefan/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung – vom Fachkonzept zur Handlungstheorie. Transdisziplinäre Grundlagen einer Theorie Sozialer Arbeit. Freiburg im Breisgau. S. 115–163
- Nuss, Felix Manuel (2019): Sozialraumorientierung und Migration – Vom Willen geflüchteter Menschen und der Stärke individueller Lebensgeschichten. In: Wartenpfehl, Birgit (Hrsg.): Soziale Arbeit und Migration. Konzepte und Lösungen im Vergleich. Wiesbaden. S. 260–276
- Nuss, Felix Manuel (2022a): Willensorientierte Soziale Arbeit. Der Wille als Ausgangspunkt sozialräumlichen Handelns, Weinheim
- Nuss, Felix Manuel (2022b): „Ich will aber ...“ – Willensorientierung als Voraussetzung für Teilhabe am Beispiel der Sozialen Arbeit im Kontext Schule. In: Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2022. Rechte auf soziale Teilhabe durchsetzen – Auftrag und Aufgabe von Politikberatung, Konzeptentwicklung und Praxisforschung. Münster. S. 26–40
- Nuss, Felix Manuel (2024): „Vom Eigensinn des menschlichen Willens“. Zu den historischen und theoretischen Verortungen des Willensansatzes im Fachkonzept Sozialraumorientierung. In: Godehardt-Bestmann, Stefan/Hinte, Wolfgang (Hrsg.): Sozialraumorientierung – vom Fachkonzept zur Handlungstheorie. Transdisziplinäre Grundlagen einer Theorie Sozialer Arbeit. Freiburg im Breisgau. S. 91–114
- Reinhard, Gaby (2024): Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit. Ein Arbeits- und Materialbuch für Studium, Lehre und Praxis. Stuttgart
- Sen, Amartya (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München
- Schönig, Werner (2020): Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. Frankfurt. a.M.
- Thiesen, Andreas (2018): Flexible Sozialräume. Der Fall im Feld der Frühen Hilfen. Weinheim
- Thiersch, Hans (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Weinheim
- Thiersch, Hans (2003): 25 Jahre alltagsorientierte Soziale Arbeit – Erinnerung und Aufgabe. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. Heft 2. Weinheim. S. 114–130
- Zipperle, M./Maier, K./Gschwind, A.s K./Rahn, S./Stange, L. (2022): Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit an Sekundarschulen in Baden-Württemberg, [https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/Forschung/SOSSA\\_SEK\\_Abschlussbericht\\_lang\\_2022-04-08\\_barr.pdf](https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/Forschung/SOSSA_SEK_Abschlussbericht_lang_2022-04-08_barr.pdf) [22.06.2022]







[www.gew.de](http://www.gew.de)