

Qualität in der Ganztagschule – Qualität im Ganzttag

Pia Rother · Markus Sauerwein · Natalie Fischer

Eingegangen: 9. September 2023 / Angenommen: 23. Februar 2024 / Online publiziert: 24. April 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung In Ganztagschulen sind mindestens zwei Systeme (Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe) aufgefordert zusammenzuarbeiten. Entsprechend breit und diffus sind vorliegende Qualitätsverständnisse. Qualität ist eine Frage der Perspektive und dahinterliegenden Zielvorstellungen. Somit können auch unterschiedliche Qualitätsvorstellungen von Ganzttag nebeneinanderstehen. Entsprechend wird im vorliegenden Beitrag für eine kontextgebundene Reflexion verschiedener Qualitäts- und Zielvorstellungen anstelle eines einheitlichen Qualitätsmodells argumentiert. Im Fokus stehen Qualitätsmerkmale und -begriffe mit Blick auf den Ganzttag aus Sicht der Ebene der Organisation und der Adressat*innen (Eltern und Kinder).

Schlüsselwörter Ganztagschule · Ganztagsbildung · Kooperation · Kinder- und Jugendhilfe · Schulqualität

✉ Pia Rother

Institut für Erziehungswissenschaft, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: prother@uni-mainz.de

Markus Sauerwein

Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland
E-Mail: markus.sauerwein@tu-dortmund.de

Natalie Fischer

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel, Kassel, Deutschland
E-Mail: natalie.fischer@uni-kassel.de

Quality in all-day schools—quality in extended education

Abstract In all-day schools, at least two systems (school and child and youth services) are required to work together. The existing understanding of quality is, thus, broad and diffuse. Quality is a question of perspective and underlying objectives. This means that different concepts of quality in all-day education can exist side-by-side. Accordingly, this article argues in favor of a context-based reflection of different concepts of quality and objectives instead of a uniform quality model. The focus is on quality characteristics and concepts with regard to all-day education from the perspective of the organization and addressees (parents and children).

Keywords All-day schools · All-day education · Cooperation · Child and youth services · School quality

Im Rahmen der schrittweisen Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung ab 2026, wird von Akteur*innen der Praxis, Wissenschaft und Politik (u. a. GaFöG 2021¹) wiederkehrend gefordert, nicht nur den Ausbaustand, sondern auch die Qualität des Ganztags zu berücksichtigen und zu verbessern. Unklar bleibt bei diesen Forderungen jedoch eine Konkretisierung der Qualitätsvorstellung im Ganztage. Zum Teil werden Modelle der Schulqualität auf den Ganztage übertragen und erweitert (Fischer et al. 2011b). Dies greift allerdings zu kurz, da neben den schulpädagogischen Akteur*innen mit der Kinder- und Jugendhilfe (mindestens) noch eine weitere Akteurin im Ganztage involviert ist, deren Ziel- und Qualitätsvorstellungen zu denen der Schulpädagogik komplementär, aber teils auch konträr sein können. Ferner sind ganztägige Bildungs- und Betreuungsarrangements durch eine hohe Heterogenität der Organisation und Gestaltung gekennzeichnet, sowohl zwischen als auch innerhalb der Bundesländer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022; Seemann und Titel 2022). Dies erschwert jedoch eine Systematisierung der Konzeptionen von Qualität in Ganztage Schulen (Sauerwein 2017).

Der Qualitätsbegriff selbst – auch in Bezug auf den Ganztage – ist keineswegs eindeutig. In zahlreichen politischen Absichtserklärungen ist von Qualitätsoffensiven, Qualitätsstandards, einem qualitätsvollen Ganztage o. Ä. die Rede (u. a. Zukunftsvertrag NRW), ohne die Natur der erwünschten Qualität zu beschreiben. Somit kann Qualität auch als ein *leerer Signifikant* (Laclau 2002) im Ganztagediskurs identifiziert werden: Die unterschiedlichen Akteur*innen fordern Qualität ein, bestimmen diese aber nicht näher. Im allgemeinen Sprachgebrauch kann Qualität als neutrale und somit objektiv überprüfbare Beschreibung verwendet werden, wird zumeist jedoch als Wertung gebraucht (Sauerwein und Klieme 2016). Dabei sind Wertungen abhängig von den jeweiligen Bewertungsgrundlagen (Heid 2000). Als Qualität können so entweder bestimmte (z. B. professionelle) Standards verstanden werden, aber auch Merkmale, die mit der Erreichung bestimmter Zielvorgaben verknüpft werden (Sauerwein und Klieme 2016). Im Fall des Ganztages können diese von

¹ Zum Beispiel im § 3 wird die Qualität erwähnt im Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztageförderungsgesetz – GaFöG) vom 2. Oktober 2021.

der zuverlässigen Betreuung der Kinder bis hin zum Abbau ungleicher Bildungschancen reichen. Auch professionelle Standards als Bewertungsgrundlagen variieren und sind abhängig von den Perspektiven und Zielvorstellungen der Wertenden. Zugleich bestehen unterschiedliche Vorstellungen über die Wege der Zielerreichung. Die bestmögliche Förderung von Entwicklungsverläufen Heranwachsender ist beispielsweise eine Zielvorstellung, die Schule und Kinder- und Jugendhilfe teilen, nur bestehen unterschiedliche Vorstellungen über die Methoden, um dieses Ziel zu erreichen (Sauerwein 2017).

Es lässt sich festhalten: Ein integriertes theoretisch und empirisch fundiertes Qualitätsmodell von Ganztagsbildung unter Berücksichtigung schulischer und außerschulischer Konzeptionen existiert bisher nicht. Als Vorleistung entsprechender Aushandlungsprozesse ist daher zunächst eine systematische Betrachtung spezifischer Perspektiven auf Qualität hilfreich. Im Folgenden wird fokussiert, was aus den Perspektiven der Organisation bzw. der Steuerungsebene (insbesondere im Verhältnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe), der Eltern und der Kinder jeweils einen *guten* Ganzttag ausmacht. Dies mündet in einer zusammenfassenden Überlegung zur Ganztagsqualität.

1 *Guter* Ganzttag aus Perspektive der Organisation

Auf der Ebene der Organisation selbst wird die Perspektive der möglichst reibungslosen Steuerung für die Qualität des Ganztags relevant, wobei das „Funktionieren“ (Buchna et al. 2017) die entsprechende Zielvorstellung ist. Da hier Institutionen der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe koordinative Aufgaben übernehmen, kann die Art und Weise der Koordination und Kooperation zwischen Schule und internen wie externen Partnern der Kinder- und Jugendhilfe (1.1) als Qualitätsmerkmal begriffen werden. Gemäß dieser Perspektive hängt Qualität auch eng mit personellen Ressourcen (1.2) des Ganztagsystems zusammen und ist an bestimmte pädagogische Ziele bzw. utilitaristisch intendierte Wirkungen geknüpft (1.3).

1.1 Kooperation und unterschiedliche Sichtweisen von Schul- und Sozialpädagogik

Ohne die Kooperation mit externen Partnern ist es für viele Schulen kaum möglich, unterschiedliche Ganztagsangebote bereitzustellen und Ganztagschule zu werden (Coelen 2014; Zipperle 2015). Kooperationen und deren Umsetzung werden so entscheidende Schalthebel für professionelle und *gute* Ganztagsangebote. Denn die Angebote können unterschiedlich eng mit dem Unterricht verzahnt sein, und diese Verzahnung wird häufig als normatives Qualitätsmerkmal von Ganztagschule betrachtet. So gilt die rhythmisierte und gebundene Ganztagschule in der Schulpädagogik als Ideal, in der sich unterschiedliche Lernformen in Unterricht und Angeboten abwechseln, welche konzeptionell miteinander verbunden sind und somit erweiterte Formen des Lernens ermöglichen (Holtappels 2006; Prüß 2020).

Aus Perspektive der Sozialpädagogik besteht allerdings Skepsis gegenüber einer allzu engen Verbindung zu einem vorgegebenen Curriculum. Während Schule – und

bei Anmeldung zu Ganztagsangeboten auch der Nachmittagsbereich – eine Pflichtveranstaltung ist, verstehen sich freiwillige Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (insbesondere der Kinder- und Jugendarbeit) als „andere Seite der Bildung“ (Graßhoff et al. 2019a; Otto und Rauschenbach 2008). Die andere Seite der Bildung konturiert ein breites Bildungsverständnis. Freiwilligkeit, Selbstbildung sowie das Fehlen von Machtmitteln eröffnen Heranwachsenden demnach erweiterte Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, was in der Kinder- und Jugendarbeit als Bedingung für Bildungsprozesse angesehen wird (Sting und Sturzenhecker 2021). Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit muss an den Interessen der Kinder anschließen, weil sie die Angebote sonst nicht besuchen würden. Im Rahmen eines schulischen Ganztagsangebots besteht oftmals Anwesenheitspflicht, so dass die fortwährende Ausrichtung an den Interessenslagen der Kinder und Jugendlichen weniger zentral ist. In der schulischen Realität bezieht sich die Freiwilligkeit häufig nur auf die Wahl eines Angebots oder der Teilnahme am Ganzttag. Im sozialpädagogischen Diskurs wird Bildung als selbstbestimmter, auf Freiwilligkeit basierender Prozess verstanden, weshalb Anmeldeverfahren problematisiert werden. Auch das Wegfallen einer niedrighschwelligten Komm- und Gehstruktur wird kritisch hinterfragt (Graßhoff et al. 2019a, 2019b; Sauerwein 2018). Aus dieser Perspektive würde hohe Qualität bedeuten, auch in Kooperation mit Schule diese Strukturmaxime beizubehalten, was aufgrund schulrechtlicher Vorgaben schwer umzusetzen ist. Obwohl sich somit die Qualität der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Ganztagschule verändert (u. a. Graßhoff et al. 2019a; Sauerwein 2021), zeigen empirische Befragungen bei der Evaluation von Ganztagsgrundschulen, dass eine gemeinsame rechtliche Grundlage aller Elemente des Ganztags sowohl von Angebotsträgern als auch von Schulleitungen ein wichtiges Qualitätsmerkmal ist (Fischer und Kuhn 2021).

Ein Problem ist, dass sich außerschulische Kooperationspartner häufig an ein bereits vorhandenes Schulkonzept anpassen (müssen), das sie nicht mitgestaltet haben. Die Qualitätsdefinition der Schule kann sich an diesen Stellen gegenüber denen der Kooperationspartner*innen durchsetzen. Eine Neugestaltung einer Institution findet jedoch nur statt, wenn Prozesse der De- und Reinstitutionalisierung durchlaufen werden. Kessl und Richter (2021) arbeiten heraus, dass zunächst institutionelle Routinen aufgebrochen werden müssen, damit in Kooperation von Jugendhilfe und Schule eine „neue“ Form der Zusammenarbeit (Reinstitutionalisierung) entstehen kann. Aktuell gibt es Versuche der Länder oder einzelner Kommunen, dieses Problem durch die Vorgabe zur Gestaltung eines gemeinsamen Konzepts der Schule und zumindest eines (Haupt-)Angebotsträgers der Kinder- und Jugendhilfe zu begegnen (z. B. im Rahmen des Pakts für den Nachmittag in Hessen: Fischer und Kuhn 2021). Befragungen der Leitungskräfte aus beiden Professionen zeigen, dass sich die Konzeptentwicklung zwar schwierig gestaltet, aber durchaus als bereichernd und lohnend erlebt wird (s. a. Böhm-Kasper et al. 2017, S. 122). Eine gemeinsame konzeptionelle Arbeit findet aber längst nicht überall statt. Oftmals ist die Zusammenarbeit eine *Zweckehe*. Schulen brauchen die Partner aus der Kinder- und Jugendhilfe, um die vorgegebenen Betreuungszeiten abzudecken. Diskurse über Qualität werden durch den Handlungszwang überlagert, den Ganzttag zu organisieren.

Kooperation zwischen Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie ihren professionellen Akteur*innen wird als wesentlich für die Qualität des Ganztags angesehen. Kooperation als Qualität changiert hier zwischen einem affirmativen Apell, indem Kooperation per se als *gut* unhinterfragt angenommen wird, aber auch Vorstellungen einer gelingenderen Zusammenarbeit *auf Augenhöhe* bis hin zu Annahmen, dass Kooperation positiv für Schüler*innen sei (u. a. Rother et al. 2021; Hochfeld und Rothland 2022). Organisationen wie die Schule sind aber in ihren Abläufen vorbestimmt. Veränderungen von diesen geordneten Abläufen werden als Zusatzbelastung erlebt (Schwab 2012). Es geht also mit Blick auf eine *gute* Ganztägigkeit nicht zwangsläufig auch um eine bestimmte Qualität, sondern ums Funktionieren, als möglichst spannungsarme Zusammenarbeit von verschiedenen Instanzen und pädagogischen Akteur*innen (z. B. Rother et al. 2021; Rother 2019; Spies 2019).

Mit Blick auf die konkrete Kooperation vor Ort ist zudem auf weitere Professions- (Silkenbeumer et al. 2018), Organisations- (Spies 2019) und Statusunterschiede (Arnoldt und Züchner 2020; Buchna et al. 2016) hinzuweisen, die sich auch in der Ausgestaltung der internen multiprofessionellen Kooperation vor Ort niederschlagen (z. B. Tillmann 2020). Aufgrund all dieser Divergenzen wird die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwar gesehen, in der konkreten Praxis ist die Zusammenarbeit jedoch ambivalent (Gosse 2020; Icking und Deinet 2021; Zipperle 2015, 2021). Erschwerend für die Zusammenarbeit der unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen sind tradierte Verständnisse über die jeweils andere Berufsgruppe respektive Einrichtung. Schulen und Lehrkräfte sind für die kognitive Förderung und formale Bildungsprozesse zuständig. Den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und somit auch den entsprechenden Berufsgruppen (Erzieher*innen, Sozialpädagogen*innen) fällt die Aufgabe zu, Defizite zu kompensieren und soziale Probleme zu bearbeiten (Stahl et al. 2022). In Kooperation mit Schulen sollen so Lehrkräfte von als „schwierig“ markierten Schüler*innen entlastet werden (Hochfeld und Rothland 2022). Bringen sich Sozialpädagogen*innen aktiv in Schule ein, kann dies jedoch auch mit Irritationen verbunden sein, wenn Aufgaben und Zuständigkeiten ausgehandelt werden müssen (Silkenbeumer et al. 2018; Thieme 2021), während einige Lehrkräfte Delegationsbedarfe haben (Spies 2019, S. 293). Nicht-Lehrkräfte beklagen sich zudem oftmals über fehlende Anerkennung von Seiten des Lehrpersonals (Chiapparini et al. 2018).

In der Diskussion um Kooperation wird deutlich, dass unterschiedliche Perspektiven auf das jeweilige Qualitätsverständnis im Ganzttag bestehen. Insgesamt bleibt die Bestimmung von Qualität der Kooperation eine Herausforderung, da es sowohl einleuchtende Begründungen für Modelle einer engen Zusammenarbeit mit ähnlichen Zuständigkeiten und Zielen gibt, als auch für eine eher distanzierte Betrachtung schulischer Anforderungen durch weiteres pädagogisches Personal, um sich einer Vereinnahmung durch Schule zu entziehen und die Qualität außerunterrichtlicher Settings zu bewahren.

1.2 Organisation des Personals: Personalmangel und Qualifikation des Personals

In der öffentlichen Debatte wird wiederholt formuliert, dass Personalmangel (z. B. van Mil und Feist-Ortmanns 2022), aber auch die Öffnung für nicht pädagogisch qualifizierte zu einem Qualitätsabfall beitragen. Entsprechend wird ein Fachkräftegebot gefordert bzw. Nachqualifizierungen aus verwandten Berufen. Die notwendige Personalausstattung im außerunterrichtlichen Bereich ist aber wesentlich mit Fragen nach der Bedarfsdeckung aus der Perspektive von Eltern verknüpft, aber auch mit Anliegen der Bildungspolitik und wird somit auch zur Qualitätsfrage. In der StEG-Schulleitungsstudie geben rund zwei Drittel (an Gymnasien rund die Hälfte) der Schulen an, Probleme bei der Rekrutierung von zusätzlichem Personal für den Ganztag zu haben (StEG-Konsortium 2019), und die Fachkräfte selbst sehen neben den räumlichen Bedingungen den unzureichenden Personalschlüssel als zentrale Herausforderung bei der konzeptionellen Umsetzung an (van Mil und Feist-Ortmanns 2022). Im gegenwärtigen Fokus auf den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung liegen Bedarfsberechnungen vor, die von 33.000 bis zu 100.000 fehlenden Stellen ausgehen, wobei Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen (Bock-Famulla et al. 2022; Rauschenbach et al. 2021).

Forschungsarbeiten, in denen die Qualifikation mit dem pädagogischen Alltag in Verbindung gebracht wird, stehen jedoch erst am Anfang: Einen Zusammenhang zwischen einer höheren Angebotsqualität und der Qualifikation mit positiverem Sozialverhalten der Teilnehmer*innen stellen nordamerikanische Studien fest (Cross et al. 2010; Gottfredson et al. 2007). Sozialpädagogische Fachkräfte orientieren sich zudem stärker an Kindern, während nicht einschlägig qualifiziertes Personal sich eher an schulischen Regeln ausrichtet (Sauerwein und Danner i.E.). Ähnlich beschreibt Idel (2021), dass sich sogenannte Laien der Bearbeitung pädagogischer Antinomien im Ganztag entziehen. Bisher wird allerdings in den weiteren vorliegenden Studien zur multiprofessionellen Kooperation im Ganztag auf Ebene des weiteren pädagogisch tätigen Personals nicht genauer nach Ausbildungshintergrund bzw. pädagogischer Qualifikation des Personals differenziert (Hochfeld und Rothland 2022). Die pädagogische Qualifikation des Personals sowie die Ausstattung mit personellen Ressourcen können aus dieser Perspektive als Qualität verstanden werden.

1.3 Guter Ganztag und pädagogische Ziele – Wirkung von Ganztagschulen als Qualität

Der Anstoß zum Ausbau von Ganztagschulen vor rund 20 Jahren zielte neben der Vereinbarkeit von Beruf und Familie darauf, Bildungschancen gleichmäßiger zu verteilen, um so herkunftsbedingte Disparitäten zu kompensieren. Auch sollten soziale und emotionale Kompetenzen gefördert werden (Holtappels 2010). Daher sind Wirkungen des Ganztags auf fachliche und überfachliche Kompetenzen als Qualitätsmerkmal zu verstehen. Positive Zusammenhänge mit der Entwicklung von schulfachbezogenen Kompetenzen konnten in den Studien der vergangenen Jahre kaum gefunden werden (Sauerwein et al. 2019; Sauerwein und Heer 2020; Steinmann

und Strietholt 2019). Die wenigen Studien, die positive Zusammenhänge zwischen dem Besuch von Ganztagsangeboten und Schulleistungen finden, stellen bestimmte Merkmale fest, die hierfür vorliegen müssen. Zunächst scheint die freiwillige Teilnahme an Angeboten sehr bedeutsam (Fischer et al. 2016; Sauerwein und Heer 2020). Ebenso müssen die Angebote den Schüler*innen Spaß machen (Linberg et al. 2018). Holtappels et al. (2019) finden positive Effekte eines Leseangebotes – „Detektivclub“ – auf die Entwicklung von Lesekompetenzen in der Primarschule. Dies gilt auch für benachteiligte Schüler*innen. Das Angebot ist zielorientiert und strukturiert gestaltet, jedoch rückt es auch das spielerische Lesen in den Fokus (Tillmann et al. 2021). Die Durchführung erfolgte stark kontrolliert mit wissenschaftlicher Begleitung. Die Übertragung solcher Programme in den Alltag des Ganztags stellt allerdings noch ein Desiderat für Forschung und Praxis dar. Bildungschancen sind jedoch auch wesentlich von schulischen Zertifikaten abhängig, daher sind vorliegende Befunde mit Blick auf die Reduktion von Klassenwiederholungen durch Ganztagsbeteiligung (Steiner 2011) und eine weniger negative Notenentwicklung über die Sekundarstufe I hinweg (Kuhn und Fischer 2011a) bezüglich verbesserter Bildungschancen bedeutsam, auch wenn sich die Effekte auf die Notenentwicklung über eine Erhöhung des schulischen Wohlbefindens (Fischer und Theis 2014) und verbessertes Sozialverhalten (Kuhn und Fischer 2011b) erklären lassen. Ganztagsbeteiligung kann also unter bestimmten Bedingungen Leistungen und Notenentwicklung beeinflussen. In diesem Zusammenhang werden vielfach Merkmale des Ganztags wie Partizipation, Lebensweltbezug und Autonomieunterstützung als Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten angesehen (z. B. Fischer et al. 2012; Sauerwein 2017).

Qualität kann auch an der Entwicklung sozialer Kompetenzen abgelesen werden. Neben dem Befund, dass die Ganztagsangebotsteilnahme per se mit weniger störendem und aggressivem Verhalten in Schule und Unterricht einhergeht (Fischer et al. 2011c) zeigt sich, dass Wirkungen auf soziale Kompetenzen und Sozialverhalten abhängig von der Gestaltung der Angebote (Qualitätsmerkmale) sind. Basierend auf sozialpädagogischen Konzepten – insbesondere aus der Kinder- und Jugendarbeit – sowie auf Motivationstheorien und empirischer Forschung zur Unterrichtsqualität und zu „extracurricular activities“ in den USA, konnte in den vergangenen Jahren eine Matrix für die Qualität von Ganztagsangeboten erstellt werden (zusammenfassend: Sauerwein und Fischer 2020). Ihre Dimensionen umfassen Strukturiertheit, (kognitive) Aktivierung, Autonomieunterstützung, Anerkennung, Partizipationsmöglichkeiten sowie Alltagsorientierung der Angebote (Sauerwein 2017). Diese Merkmale der Angebote, in den jeweiligen Studien mal als allgemeine Prozessqualität, mal differenziert erhoben, hängen mit der Entwicklung des Sozialverhaltens, des Selbstwertgefühls, der sozialen Selbstwirksamkeit und des Wohlbefindens zusammen (Fischer et al. 2011a; Kuhn et al. 2016; Sauerwein 2017). In diesem wirkungsorientierten Diskurs sind Merkmale, die zur Kompetenzentwicklung beitragen, gleichzusetzen mit Qualität.

2 Guter Ganzttag aus Perspektive der Adressat*innen

Im Gegensatz zur organisationalen oder professionellen Ebene wird die Adressat*innenperspektive im Qualitätsdiskurs eher weniger beachtet. Allerdings zeigen sich die Qualitäten für ein Angebot einer Organisation insbesondere in der Passung zu den Adressat*innen. Zunächst wird die Eltern- (2.1) und danach die Kinderperspektive (2.2) auf *guten* Ganzttag erörtert, die sich deutlich unterscheiden können.

2.1 Guter Ganzttag aus der Perspektive von Eltern

Aus der Elternperspektive wird Qualität zunächst als Deckung der Betreuungsbedarfe konturiert, um z. B. die Vereinbarkeit von Sorge- und Berufstätigkeiten zu ermöglichen. In unterschiedlichen amtlichen Statistiken (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2021; KMK 2021) oder Bedarfsberechnungen der Kosten, Betreuungsplätze oder des Personalbedarfs mit Blick auf den Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung (Huschik et al. 2023; Bock-Famulla et al. 2022; Hüsken et al. 2021) werden eine möglichst hohe Betreuungsquote im Ganzttag ebenso wie umfassende Betreuungszeiten und möglichst wenig ungedeckte Bedarfe als erstrebenswert erachtet. Insgesamt übersteigt der Bedarf die Beteiligungsquote bei Grundschulkindern bundesweit um ca. 9 %, jedoch bestehen insbesondere in ländlichen Regionen bzw. Bundesländern niedrigere Bedarfe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Zur Erfüllung des Rechtsanspruchs wird mit bis zu 577.000 zusätzlich benötigten Plätzen gerechnet (Huschik et al. 2023, S. 25). Bedeutsam ist aus dieser Perspektive folglich nicht unbedingt eine hohe Betreuungsquote, sondern eine hohe Bedarfsdeckung.

Einen Betreuungsbedarf von acht Stunden täglich an fünf Tagen artikulieren rund 30 % der Eltern von Grundschulkindern (Hüsken et al. 2021). Auch wenn die Bedarfsabdeckung aus Sicht der Eltern ein Qualitätsmerkmal darstellt, präferieren sie überwiegend flexible Betreuungsmodelle (Killus und Tillmann 2017). Motive der Eltern für die Anmeldung ihres Kindes am Ganzttag können – neben der Betreuung und Aufnahme oder Ausweitung einer beruflichen Tätigkeit (Hüsken et al. 2021) – die zusätzlichen Angebote im Ganzttag sein, zusätzliche Fördermöglichkeiten und Unterstützung bei den Hausaufgaben sowie ein längeres Zusammensein mit Freund*innen (Bertelsmann Stiftung 2016; Killus und Tillmann 2017; van Mil und Feist-Ortmanns 2022). Qualitätsansprüche für Eltern sind also nicht nur in einer Bedarfsdeckung sowie einer Entlastung (z. B. in Bezug auf häusliche Lernunterstützung) zu sehen, sondern auch in Bezug auf die Unterstützung der Entwicklung ihrer Kinder. In empirischen Studien zeigt sich übergreifend, dass Eltern sich im Ganzttag, neben zuverlässiger Betreuung, vor allem eine Stärkung der Persönlichkeit sowie soziale und motorische Förderung wünschen und eine individuelle fachliche Förderung demgegenüber von einem geringeren Anteil der Eltern erwartet wird² (Fischer und Kuhn 2021; Gerleigner und Kanamüller 2021). Der Qualitätsanspruch der Eltern macht sich also neben der Aufrechterhaltung einer zuverlässigen und fle-

² Dies sind je nach Studie die Eltern mit niedrigerem formalem Bildungsabschluss oder niedrigerem sozialen Kapital.

xiblen Betreuung vor allem an der Persönlichkeitsförderung des Kindes fest. Ebenso kann als Qualitätsmerkmal in der Diskussion um Elternbedarfe das Verhältnis von Eltern und Personal aufgegriffen werden. Ein gelingender Informationsfluss, aber auch Sensibilität für die jeweiligen Lebenslagen sind aus Elternperspektive relevant für die Qualitätseinschätzung (Pilchowski und Lipowski 2022).

2.2 Guter Ganzttag aus der Perspektive von Kindern

Während in den wirkungsorientierten Studien zwar die Zustimmung der Kinder zu bestimmten Qualitätsmerkmalen erhoben wird, spiegelt dies jedoch nicht zwangsläufig die Perspektive der Kinder als handlungsmächtige Akteur*innen wider. Erst in den vergangenen Jahren wurde verstärkt die Kinderperspektive auf Qualität in Ganztagschulen zum Forschungsgegenstand (Chiapparini et al. 2020; Deinet et al. 2018; Fischer et al. 2022; Walther und Nentwig-Gesemann 2021) und wird auch in Positionspapieren eingefordert (AGJ 2022). Werden Arbeiten, die die Kinderperspektive explizit aufgreifen zusammengefasst, können nachfolgende Aspekte als Qualitätsmerkmale herausgearbeitet werden. Die Beziehungen zu den Betreuer*innen wird wiederkehrend erwähnt. Diese sollten von gegenseitiger Anerkennung geprägt sein. Auch die Beziehungen zu Mitschüler*innen sind für Kinder zentral. Ferner geben Kinder an, dass sie sich *echte* Erlebnisse wünschen, draußen sein, Ausflüge unternehmen und die Natur erleben wollen (Chiapparini et al. 2020; Deinet et al. 2018; Fischer et al. 2022; Walther und Nentwig-Gesemann 2021). Auch reklamieren Kinder ein Recht auf Erholung, die sie jedoch eher über Aktivitäten statt über Ruhe erleben (Gumz 2020; Rother 2023). Kinder wünschen sich vor allem, dass sich außerunterrichtliche Ganztagsangebote vom Unterricht unterscheiden, was aus ihrer Sicht häufig nicht der Fall ist (Fischer et al. 2022). Dies gilt auch für die selbstbestimmte Gestaltung des Ganztags. Das Personal wird häufig eher als kontrollierend anstelle von autonomieunterstützend wahrgenommen (Fischer et al. 2022). Partizipation spielt aus der Perspektive von Kindern in Unterricht und Angeboten eine wichtige Rolle. Sie wünschen sich das Mitentscheiden insbesondere bei alltäglichen Dingen. Deutlich wird dies beispielsweise beim Mittagessen: Dieses soll nicht nur schmecken, sondern Kinder möchten mitentscheiden, was sie essen und kritisieren es, wenn Sie gezwungen werden Speisen zu probieren und ihre Grenzen vom Personal übertreten werden (Sauerwein et al. 2023). Schließlich sind Räume bzw. die räumliche Gestaltung des Ganztags für Qualität aus Kindersicht zentral. Rückzugsräume müssen vorhanden sein, um Privatheit und Freundschaft zu ermöglichen. Dies inkludiert ebenso, nicht unter Dauerbeobachtung von Erwachsenen zu stehen. Zudem wünschen sich Kinder eine ansprechende Ausstattung im Ganzttag mit Spielen und Spielgeräten (bei deren Anschaffung sie auch beteiligt werden können). Auch der Wunsch nach Natur und naturnahen Erlebnissen ist in entsprechenden Antworten klar zu erkennen (Fischer et al. 2022; Lehto und Eskelinen 2020; Simoes Lourêiro et al. 2019; Walther und Nentwig-Gesemann 2021; Sauerwein et al. 2023).

3 Kinderrechte und ungleiche Lebensbedingungen

Ein starkes Argument für die Orientierung an Kindern bei der Betrachtung von Qualität kann über die Rechte von Kindern entwickelt werden (Wapler 2020). Hierbei steht nicht direkt die Perspektive der Kinder im Fokus, sondern die Umsetzung bestimmter Rechtsvorgaben. Gefragt wird nach den Zugängen zu den Bildungsangeboten im Ganzttag und damit auch nach Kosten für Eltern. Hier liegen Hinweise vor, dass diese ein Hindernis bei der Anmeldung zum Ganzttag darstellen können (Bertelsmann Stiftung 2016). Ebenso werden aus rechtlicher Perspektive Prinzipien des Kindeswohls betrachtet. Auch dies führt zu dem Ergebnis, dass im Ganzttag, die Interessen der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen und hierbei auch ihre Rechte auf Erholung, Spiel und Freizeit³ zu berücksichtigen seien. Kindern steht ebenso ein Schutz ihrer Privatsphäre⁴ zu, der im Ganzttag gewahrt werden muss. „Im Ganztagsbetrieb muss es Orte geben, an denen Kinder ungestört sein und dies auch gegenüber anderen Kindern durchsetzen können“ (Wapler 2020, S. 20). Auch das Recht auf Entwicklungsmöglichkeiten wird aufgeführt und mit Blick auf Fragen der Beteiligung diskutiert (Wapler 2020). Über diese Perspektive können ferner die über das Investitionsprogramm Bildung und Betreuung qua Ganzttagsschule intendierten Zielvorstellungen des Abbaus von Bildungsungleichheiten aufgerufen werden (BMBF 2003). Auch wenn es nicht gelingt, schulische Defizite auszugleichen (s. Abschn. 1.3), kann argumentiert werden, dass die Ermöglichung von Teilhabe ein zentrales Qualitätsmerkmal von Ganzttagsschulen darstellt (Sauerwein und Rother 2022). Vorliegende Befunde weisen darauf hin, dass es Ganzttagsschulen gelingen kann, mehr Kinder für außerunterrichtliche Betätigungen (insbesondere Sport) zu erreichen und gar Anwerbeeffekte bestehen (Hakim und Züchner 2021). Auch die Ermöglichung von Inklusion im Ganzttag schließt hier an, artikuliert durch die Forderung „allen Kindern in unterschiedlichsten Lebens- und Bildungssituationen, unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen und ihrer Herkunft, eine möglichst optimale individuelle Förderung zukommen zu lassen“ (AGJ 2022, S. 6). Entsprechendes Personal ist jedoch oftmals nur für den Unterricht vorhanden (StEG-Konsortium 2019). StEG-Ergebnisse (ebd.) deuten darauf hin, dass Ganzttag und Inklusion an vielen Schulen noch nicht im Zusammenhang gedacht werden und hier Weiterentwicklungspotenziale bestehen.

3.1 Qualität in Ganzttagsschulen – eine zusammenfassende Betrachtung

Qualität in Ganzttagsschulen ist ein viel genutztes, aber oftmals nicht hinreichend konkretisiertes Konzept, das sich je nach Perspektive unterscheidet. Im Ganzttag ist eine Vielzahl von Akteur*innen involviert, die unterschiedliche Zielvorstellungen mitbringen: Um die Vorstellungen und Bedarfe der Eltern zu decken, sind genügend Ganzttagsschulen mit umfassenden Betreuungszeiten nötig, die möglichst kostenfrei in Anspruch genommen werden können. Kinder sollen insbesondere bei der Persönlichkeitsentwicklung sowie bei der Bearbeitung der Hausaufgaben unterstützt

³ Artikel 31 Absatz 1 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (VN-KRK).

⁴ Artikel 16 der VN-KRK.

werden und zudem spannende Angebote besuchen können. Hierfür bedarf es ausreichenden Personals und die wenigen vorliegenden Befunde zeigen, dass die pädagogische Qualifikation des Personals mit einem höheren Grad an Reflexivität im pädagogischen Handeln und damit professionellerem Agieren einhergeht.

Wird hingegen die Wirkung als Qualitätskriterium untersucht, sind Angebote zentral, die idealiter freiwillig und dauerhaft aufgesucht werden. Hierbei ist jedoch zu beachten, ob fachliche Bildungsziele oder eher die soziale und emotionale Entwicklung fokussiert werden. Betrachtet man z. B. Autonomieunterstützung, Anerkennung und Partizipationsmöglichkeiten als Qualitätsmerkmale von Ganztagsangeboten, so konvergiert dies durchaus mit den Qualitätsvorstellungen der Kinder, beruht aber in der Wirkungsdebatte auf dem Wunsch der Erreichung eines zukünftigen (Bildungs-)Ziels und entwertet damit das Hier und Jetzt von Kindern (Honig 2016, S. 170).

Aber nicht nur Kinder, sondern auch die Akteur*innen aus Schule und Kinder- und Jugendhilfe haben disparate Qualitätsverständnisse, die vor allem dann markant werden, wenn die Kooperation fokussiert wird. Während aus schulpädagogischer Perspektive eher eine enge Zusammenarbeit präferiert wird, ist der sozialpädagogische Diskurs ambivalent und changiert zwischen möglichen Anwerbeeffekten auf der einen (zur Sicherstellung der eigenen außerschulischen Angebote sowie zur Ermöglichung von Teilhabe) und einer Distanzierung zur Schule auf der anderen Seite, um den genuin anderen Bildungszugang zu erhalten. Auch hier gibt es keine einheitliche *richtige* Perspektive aus fachlicher Sicht.

Die Antwort auf die Frage, was ein qualitativvoller bzw. *guter* Ganzttag sei, bleibt entsprechend diffus, herausfordernd und vielschichtig. Auflistungen entsprechender Merkmale können nur Teilfacetten abdecken und sind deshalb kritisch zu reflektieren. Dennoch können sie Anregungen für die Gestaltung des Ganztags bieten. Der Idee einer evidenzbasierten Steuerung, mit vorgegebenen Qualitätsmerkmalen ist daher ein reflexives Verständnis von Qualität entgegenzusetzen (zum Diskurs über Reflexivität und evidenzbasierte Steuerung s. u. a. Helsper 2021). Vielleicht ist es der Diffusität des Qualitätsbegriffes geschuldet, dass politische Ansätze in diesem Bereich meist nur empfehlenden Charakter haben. So berücksichtigen z. B. die „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter“ verschiedene Perspektiven und erkennen neben der Schule auch die Kinder- und Jugendhilfe als relevante Akteurin an.

Auf Ebene der einzelnen Institution sind jeweils Schule und Träger des Ganztagsangebots angehalten, sich über die eigenen und gemeinsamen Zielvorstellungen klar zu werden, sich untereinander zu verständigen und basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen Qualitätsmerkmale herauszuarbeiten, die mit den konsensual ausgehandelten Zielvorstellungen in Zusammenhang stehen. Unabdingbar erscheint hier eine Fokussierung auf Kinder als Adressat*innen, deren Entwicklung und Wohlergehen bei allen Akteur*innen eine Rolle für die Qualitätseinschätzung spielt. Die skizzierte dynamische Rahmung von Qualität kann zu unterschiedlichen Resultaten führen. So kann für die eine Ganztagschule eine enge Verzahnung mit verbindlichen Betreuungszeiten sinnvoll sein, während die andere ein offenes Modell präferiert und in einer dritten Ganztagschule Schule und Träger weitestgehend unabhängig von-

einander – mit klar vereinbarten Zielen – agieren. Entscheidungen für entsprechende Modelle sollten aus guten Gründen, aber nicht aus pragmatischen Notwendigkeiten oder hierarchischen Abhängigkeiten getroffen werden. *Guter* Ganztags ist also immer eine Frage der Perspektiven und Ziele. Womöglich liegt in der kontinuierlichen Bearbeitung dieser Herausforderungen und des Hinterfragens der eigenen Organisation die Qualität guter Ganztagschulen.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- AGJ (2022). *Auf gute Zusammenarbeit in der Ganztagsbildung! Qualität durch Multiprofessionalität, qualifiziertes Personal und kooperationsförderliche Rahmenbedingungen*.
- Arnoldt, B., & Zächner, I. (2020). Kooperationsbeziehungen von Ganztagschulen mit außerschulischen Trägern. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1085–1098). Springer VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2021). *Kinder- und Jugendhilfereport Extra 2021: Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse*. Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU.
- Bertelsmann Stiftung (2016). *Wie Eltern den Ganztags sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche: Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage*.
- BMBF (2003). *Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“: Ganztagschulen. Zeit für mehr*.
- Bock-Famulla, K., Girndt, A., Vetter, T., & Kriechel, B. (Hrsg.). (2022). *Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2022*. Bertelsmann.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C., & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztags. In B. Lütje-Klose, S. Miller & S. Schwab (Hrsg.), *Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 117–128). Waxmann.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 36(3), 281–297.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2017). Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(4), 416–436.
- Chiapparini, E., Selmani, K., Kappler, C., & Schuler, P. (2018). „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule* (S. 48–60). Budrich.
- Chiapparini, E., Thieme, N., & Sauerwein, M. (2020). Tagesschulen in der Schweiz – ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. *Schweizer Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 25(1), 157–173.

- Coelen, T. (2014). Kooperationen zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Organisationen. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Eine Einführung* (S. 29–45). Beltz Juventa.
- Cross, A. B., Gottfredson, D. C., Wilson, D. M., Rorie, M., & Connell, N. (2010). Implementation quality and positive experiences in after-school programs. *American journal of community psychology*, 45(3–4), 370–380.
- Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C., & Thomas, S. (Hrsg.). (2018). *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder: Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Barbara Budrich.
- Fischer, N., & Kuhn, H. P. (2021). *Abschlussbericht der „Evaluation Pakt für den Nachmittag“ (PfdN) (Nr. 2)*.
- Fischer, N., & Theis, D. (2014). Quality of extracurricular activities—considering developmental changes in the impact on school attachment and achievement. *Journal for educational research online*, 6(3), 54–75.
- Fischer, N., Brümmer, F., & Kuhn, H. (2011a). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 227–245). Beltz Juventa.
- Fischer, N., Holtappels, H., Stecher, L., & Züchner, I. (2011b). Theoretisch-konzeptionelle Bezüge: ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagschulen. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 18–29). Beltz Juventa.
- Fischer, N., Kuhn, H., & Züchner, I. (2011c). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 246–266). Beltz Juventa.
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D., & Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D., & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 780–796.
- Fischer, N., Elvstrand, H., & Stahl, L. (2022). Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 273–289.
- Gerleigner, S., & Kanamüller, A. (2021). Vorstellungen individueller Förderung und die Wahl einer Ganztagschule in der Sekundarstufe I. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen* (S. 41–59). Beltz Juventa.
- Gosse, K. (2020). *Pädagogisch betreut: Die offene Kinder- und Jugendarbeit und ihre Erziehungsverhältnisse im Kontext der (Ganztags-)Schule*. Springer VS.
- Gottfredson, D. C., Cross, A. B., & Soulé, D. A. (2007). Distinguishing characteristics of effective and ineffective after-school programs to prevent delinquency and victimization. *Criminology & Public Policy*, 6(2), 289–318.
- Graßhoff, G., Haude, C., Bebek, C., Schütz, A., & Idel, T.-S. (2019a). Die andere Seite der Bildung? *Neue Praxis*, 49(2), 147–163.
- Graßhoff, G., Haude, C., Idel, T.-S., Bebek, C., & Schütz, A. (2019b). Die Eigenlogik des Nachmittags. *Die Deutsche Schule*, 111(2), 205–218.
- Gumz, H. (2020). Bewegte Lebenswelten. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 1(2), 64–75.
- Hakim, A.-M., & Züchner, I. (2021). Non-formale Bildung in und außerhalb von Schule. In H. G. Holtappels, N. Fischer, S. Kielblock, B. Arnoldt & J. M. Gaiser (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen* (S. 70–95). Beltz.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft*, (41), 41–54.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), 453–485.
- Holtappels, H. (2006). Stichwort: Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(1), 5–29.
- Holtappels, H. (2010). Die Entwicklung von Ganztagschulen. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Ganztagschule: Erfolgsgeschichte und Zukunftsaufgabe* (S. 7–18). Raabe.
- Holtappels, H., Lossen, K., Osadnik, F., Rollett, W., Tillmann, K., & Wutschka, K. (2019). StEG-Lesen. In StEG-Konsortium (Hrsg.), *Individuelle Förderung Potenziale der Ganztagschule* (S. 26–35).

- Honig, M.-S. (2016). Kindheiten. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (3. Aufl. S. 169–174). Springer VS.
- Huschik, G., Mohr, S., Reemtsma, R., Schmidt, A. M., Weßler-Poßberg, D., Danner, A., Marr, E., Sauerwein, M., & Thieme, N. (2023). Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder nach § 24a SGB VIII. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/234238/542e764d0223806ba63d913e3cc65da1/gafoeg-bericht-2023-data.pdf>
- Hüsken, K., Lippert, K., & Kuger, S. (2021). *Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern: DJI-Kinderbetreuungsreport 2020*.
- Icking, M., & Deinet, U. (2021). Empirisches Wissen zu Offener Kinder- und Jugendarbeit an Schulen. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Springer VS.
- Idel, T.-S. (2021). Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztag* (S. 184–200). Beltz Juventa.
- Kessl, F., & Richter, M. (2021). Zur Institutionalisierung der Kinder und Jugendhilfe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(1), 10–22.
- Killus, D., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2017). *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Waxmann.
- KMK (2021). Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2016 bis 2020. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2020_Bericht.pdf
- Kuhn, H., & Fischer, N. (2011a). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa.
- Kuhn, H. P., & Fischer, N. (2011b). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule: Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), 143–162.
- Kuhn, H. P., Fischer, N., & Schoreit, E. (2016). Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. P. Kuhn & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen?* (S. 148–167). Prolog.
- Laclau, E. (2002). *Emanzipation und Differenz*. Turia und Kant.
- Lehto, S., & Eskelinen, K. (2020). 'Playing makes it fun' in out-of-school activities. *Childhood*, 27(4), 545–561.
- Linberg, T., Struck, O., & Bäumer, T. (2018). Vorzug Ganztagschule? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 1205–1227.
- van Mil, H., & Feist-Ortmanns, M. (2022). Bestandsanalyse zu den strukturellen Rahmenbedingungen und der Qualität von Ganztagesbetreuung unter Einbezug von Kindern und Eltern im Rahmen des Projekts Zukunft Ganztagesbetreuung! https://www.erev.de/media/bundesweite_bestandserhebung_zukunft_ganztagesbetreuung.pdf
- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2008). *Die andere Seite der Bildung* (2. Aufl.). VS.
- Pilchowski, A., & Lipowski, H. (2022). Erziehungsberechtigte. In Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Ganztag für Grundschul Kinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 56–65).
- Prüß, F. (2020). Didaktische Konzepte von Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 953–970). Springer VS.
- Rauschenbach, T., Meiner-Teubner, C., Böwing-Schmalenbrock, M., & Olszenka, N. (2021). *Plätze. Personal. Finanzen. Eigenverlag Forschungsverbund*. Dortmund: DJI/TU.
- Rother, P. (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung: Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting*. Beltz Juventa.
- Rother, P. (2023). Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen. Zur Entgrenzung von Schule und zunehmend institutionalisierter Zeit. In H. Kliche & V. Täubig (Hrsg.), *Erziehung und Bildung im Abschts. Schulen der Heimerziehung zwischen Exklusion und Inklusion* (S. 26–39). Beltz Juventa.
- Rother, P., Bebek, C., Haude, C., Idel, T.-S., Graßhoff, G., & Sauerwein, M. (2021). Ganztags-Settings als Arenen „multiprofessioneller“ Diskurse und Praktiken. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität* (S. 209–226). Klinkhardt.
- Sauerwein, M. (2017). *Qualität in Bildungssettings der Ganztagschule: Über Unterrichtsforschung und Sozialpädagogik*. Beltz Juventa.

- Sauerwein, M. (2018). Veränderungen der Jugendarbeit in Zeiten von Ganztagschulen. *Sozial Extra*, 42(6), 52–54.
- Sauerwein, M. (2021). Vom Außerschulischen zum Schulischen. Überlegungen zu einer subjektorientierten Ganztagsbildung. *Neue Praxis*, 51(2), 89–105.
- Sauerwein, M., & Danner, A. (i.E.). Personal und Qualifikation im Ganztag. Zum Verhältnis zu Qualifikation zu Wissen, Reflexivität und Kindorientierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*.
- Sauerwein, M., & Fischer, N. (2020). Qualität von Ganztagsangeboten. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1523–1534). Springer VS.
- Sauerwein, M., & Heer, J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 78–201.
- Sauerwein, M., & Klieme, E. (2016). Anmerkungen zum Qualitätsbegriff in der Bildungsforschung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 459–478.
- 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. 54–73). Beltz Juventa.
- Sauerwein, M., Lünenschloß, J., & Kellner, J. (2023). Bedürfnisse von Kindern im Ganztag. *Soziale Arbeit*, 72(3), 82–91.
- 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.
- Schwab, J.E. (2012). Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. In R. Markowitz & J.E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule* (S. 28–56). Julius Klinkhardt.
- Seemant, A.-M., & Titel, V. (2022). *Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Silkenbeumer, M., Kunze, K., & Bartmann, S. (2018). Teil- oder Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitskonfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Bedingte Professionalität* (S. 130–157). Beltz Juventa.
- Simoes Lourêiro, K., Grecu, A., de Moll, F., & Hadjar, A. (2019). Analyzing drawings to explore children's concepts of an ideal school. *Child Indicators Research*, 12(2), 1387–1411.
- 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 Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 289–297). Springer VS.
- 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. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung* (S. 71–88). Wiesbaden: Springer VS.
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen München: StEG-Konsortium. https://projekt-steg.de/sites/default/files/Ganztagschule_2017_2018.pdf
- Steiner, C. (2011). Ganztagssteilnahme und Klassenwiederholung. In N. Fischer, H. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 187–206). Beltz Juventa.
- Steinmann, I., & Strietholt, R. (2019). Effekte nachmittäglicher Bildungsangebote auf sprachliche Kompetenzentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(2), 285–306.
- Sting, S., & Sturzenhecker, B. (2021). Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 675–691). Springer VS.
- Thieme, N. (2021). Berufsgruppenübergreifende Kooperation in ganztägigen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarrangements. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztag* (S. 152–166). Beltz Juventa.
- Tillmann, K. (2020). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1377–1396). Springer VS.
- Tillmann, K., Lossen, K., Rollett, W., Holtappels, H., & Wutschka, K. (2021). Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganztag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. In H. G. Holtappels, N. Fischer, S. Kielblock, B. Arnoldt & J. M. Gaiser (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen* (S. 179–203). Beltz Juventa.

- Walther, B., & Nentwig-Gesemann, I. (2021). Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. In G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganztag: Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 234–255). Beltz Juventa.
- Wapler, F. (2020). *Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter: menschenrechtliche Perspektiven*.
- Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule*. Beltz Juventa.
- 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* (S. 1029–1042). Springer VS.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.