

Thomas Wiedenhorn & Juliana Gras

Ganztag und Bildungsgerechtigkeit

Ganztag und dessen Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive von beteiligten Akteuren (GanzBiG)



Impressum

Herausgeberin

Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.
Godesberger Allee 149
53175 Bonn
Deutschland
info@fes.de

Herausgebende Abteilung

Politische Bildung und Dialog, Landesbüro Baden-Württemberg

Verantwortlich

Sebastian Wiesneth

Autor*innen

Thomas Wiedenhorn & Juliana Gras

Redaktion

Media-Agentur Gaby Hoffmann, www.profi-lektorat.com
Sebastian Wiesneth

Kontakt/Bestellung

bawue@fes.de

Design/Layout

Röger & Röttenbacher | Büro für Gestaltung, Leonberg

Umschlagfoto

picture alliance/Westend61/gpointstudio

Druck und Herstellung

Brandt GmbH, Rathausgasse 13, 53111 Bonn

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. (FES). Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet. Publikationen der FES dürfen nicht für Wahlkampfzwecke verwendet werden.

2025

© Friedrich-Ebert-Stiftung e.V.

ISBN 978-3-98628-695-8

Weitere Publikationen der Friedrich-Ebert-Stiftung finden Sie hier:

➤ www.fes.de/publikationen

Thomas Wiedenhorn & Juliana Gras

Ganztag und Bildungsgerechtigkeit

*Ganztag und dessen Auswirkungen
auf Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive
von beteiligten Akteuren (GanzBiG)*

*Eine explorative Studie
im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung*

Inhalt

Vorwort	3
1. Einleitung – Um was geht es?	4
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	4
1.2 Zielsetzung der Studie	4
2. Theoretischer Rahmen und Überblick über die Forschung – Welche Erkenntnisse liegen vor?	5
2.1 Rechtliche, begrifflich-theoretische Grundlagen und Hintergründe	5
2.2 Bildungsgerechtigkeit	7
2.3 Ganztag und Bildungsgerechtigkeit – Forschungsstand	8
3. Studienanlage – Eigene Forschung	9
3.1 Anlage der Studie – Forschungsdesign und Zielgruppe	9
3.2 Sampling, Datenerhebung, Vorgehen	9
3.3 Datenaufbereitung und -auswertung	11
4. Ergebnisse	12
4.1 Ausgestaltung der Ganztagsangebote aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte und deren Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit	12
4.2 Chancen und Herausforderungen vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit	15
4.3 Unterschiede der Standorte Bodenseekreis und Stuttgarter Raum	17
5. Einordnung der Ergebnisse in die Diskurse	18
5.1 Einordnung der Ergebnisse in die Diskurse Ganztag und Bildungsgerechtigkeit	18
5.2 Bedeutung für Bildungsverwaltung und Praxis	20
5.3 Mögliche Maßnahmen zur Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit in Ganztagschulen	20
5.4 Perspektiven für zukünftige Forschung	21
6. Fazit und Handlungsempfehlungen/Vorschläge	22
6.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	22
6.2 Implikationen für Bildungs- und Beratungsmaßnahmen	22
6.3 Empfehlungen für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte	22
Literatur	26

Vorwort

Im Jahr 2025 feiert die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) ihr 100-jähriges Bestehen. Gegründet im Geiste Friedrich Eberts, dem ersten demokratisch gewählten Reichspräsidenten Deutschlands, war und ist Bildung ein zentrales Anliegen der FES. Ebert sah darin den Schlüssel zu einer gerechteren solidarischeren Demokratie – denn nur mit Wissen, Aufklärung und Teilhabe bleibt die Demokratie lebendig. Diese Überzeugung prägt auch heute noch unsere Arbeit für mehr Bildungsgerechtigkeit.

Bildung entscheidet über Chancen im Leben. In einem wirtschaftlich starken Bundesland wie Baden-Württemberg sollte es selbstverständlich sein, dass jedes Kind – unabhängig von der sozialen Herkunft – die bestmöglichen Bildungschancen erhält. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung war die Einführung der Ganztagsgrundschule. Sie ermöglicht bessere Förderung, schafft gleiche Startbedingungen und macht den Bildungserfolg weniger abhängig vom Elternhaus. Doch der Weg zur flächendeckenden Umsetzung bleibt eine Herausforderung.

Deshalb setzt das Landesbüro der FES einen seiner Schwerpunkte im Bereich Bildung auf die Ganztagschule in Baden-Württemberg. Studien zeigen, dass Ganztagschulen nicht nur die individuelle Förderung stärken, sondern auch die soziale Integration der Schüler*innen verbessern. So ergab die Cornelsen Schulleitungsstudie von 2023, dass 84 % der befragten Schulleitungen die gebundene Ganztagschule als wichtigen Faktor für den Zusammenhalt in der Schulgemeinschaft sehen.

Um den Ganztags voranzubringen, braucht es Überzeugungsarbeit bei Lehrkräften, Eltern und in der Politik. Diese Studie soll dazu beitragen, indem sie positive Effekte des Ganztags auf Bildungsgerechtigkeit beleuchtet und Optimierungsmöglichkeiten bei der Durchführung des Ganztags aufzeigt. Im Fokus stehen die schulischen und sozialen Entwicklungen der Kinder, die Teilnahme benachteiligter Gruppen sowie die Zusammenarbeit zwischen Schulen und externen Partner*innen. Die Ergebnisse liefern praxisnahe Empfehlungen für Politik und Bildungseinrichtungen, um den flächendeckenden Ausbau der Ganztagschule voranzutreiben.

Mein Dank gilt Dr. Thomas Wiedenhorn und Dr. Julian Gras, die diese Studie verfasst haben und mit ihrer Forschung einen wertvollen Beitrag zur Gestaltung des Ganztags leisten. Die unkomplizierte und professionelle Zusammenarbeit mit ihnen war eine große Freude. Ein herzliches Dankeschön auch an alle Interviewpartner*innen, die sich Zeit genommen und diese Studie ermöglicht haben, sowie an alle, die im Hintergrund an der Entstehung dieser Publikation beteiligt waren.

Das Landesbüro Baden-Württemberg wünscht eine gute und anregende Lektüre.

Sebastian Wiesneth
Referent
Landesbüro Baden-Württemberg der
Friedrich-Ebert-Stiftung

1. Einleitung – Um was geht es?

1.1 Ausgangslage und Problemstellung¹

Bildungsgerechtigkeit gilt als ein zentrales Anliegen moderner Bildungssysteme und als wesentlicher Indikator für soziale Gerechtigkeit innerhalb unserer Gesellschaft. Die Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung ab August 2026 für Grundschulkindern in Deutschland markiert dabei einen wichtigen bildungspolitischen Meilenstein (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2021). Mit diesem Rechtsanspruch, der bis 2029 auf die Jahrgangsstufen 2 bis 4 ausgeweitet wird, zielen politische Entscheidungsträger*innen darauf ab, strukturelle und punktuelle Bildungsbarrieren abzubauen, Chancengerechtigkeit zu fördern und Ungleichheiten zu kompensieren. Ziel ist es, allen Kindern – unabhängig von ihrer sozialen oder wirtschaftlichen Herkunft – einen gleichwertigen Zugang zu Bildungs- und Betreuungsangeboten zu ermöglichen.

Die Ganztagschule wird dabei nicht nur als Ort der schulischen Bildung, sondern auch als soziale Bildungsinstitution betrachtet, die mit zahlreichen Erwartungen verbunden ist (vgl. Kap. 2.1.3). Ein besonderer Fokus liegt dabei darauf, wie diese Institution einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit leisten kann. Zahlreiche Studien, wie die zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (2019), die IQB-Studie (2021), der Bildungsbericht (2022) oder die IGLU-Studie (2023), haben gezeigt, dass Bildungsungleichheiten in Deutschland nach wie vor bestehen und vor allem Kinder mit spezifischem Förderbedarf betroffen sind – sei es aufgrund eines Migrationshintergrunds, eines niedrigen sozioökonomischen Status oder ihrer besonderen Bedürfnisse. Hier sollte die Ganztagschule im Idealfall durch gezielte Angebote und Fördermaßnahmen entgegenwirken. Dabei stellen sich jedoch Fragen nach der tatsächlichen Umsetzung und den wahrnehmbaren Effekten. Aus bisherigen Studien, wie der des Deutschen Jugendinstituts (DJI, 2021), geht hervor, dass die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung noch von erheblichen regionalen Unterschieden geprägt ist. Untersuchungen der Bertelsmann Stiftung (2022) verdeutlichen, dass Investitionen in Personal und Infrastruktur entscheidend für die Qualität der Angebote sind. In den letzten Jahren hat die Anzahl an Forschungen im Bereich des Ganztags und damit zusammenhängender Aspekte, etwa der multiprofessionellen

Kooperation, deutlich zugenommen (Hochfeld & Rothland, 2022; Kielblock & Theis, 2020). Allerdings gibt es bislang kaum Untersuchungen, die explizit die Perspektiven von Grundschullehrer*innen, pädagogischen Fachkräften (Erzieher*innen), Eltern sowie Schüler*innen in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit einholen und in den Blick nehmen, wie diese die Auswirkungen der Ganztagschule auf Bildungsgerechtigkeit wahrnehmen. Welche Faktoren tragen ihrer Ansicht nach dazu bei, dass die angestrebten Ziele erreicht werden; welche Herausforderungen werden von ihnen wahrgenommen? Diese Fragestellungen bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie.

1.2 Zielsetzung der Studie

Die explorative Studie untersucht die wahrgenommenen Auswirkungen der Ganztagsgrundschule auf Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften (Erzieher*innen in Leitungsfunktion und Betreuung). Die Wahrnehmung und Beobachtung dieser zentralen Gruppen ist von besonderer Bedeutung, da sie unmittelbar an der Umsetzung des Ganztags beteiligt sind und einen einzigartigen Einblick in die alltägliche Praxis und deren Herausforderungen bieten. Ziel ist es, sowohl positive Effekte zu identifizieren als auch potenzielle Hindernisse und Optimierungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Im Fokus der Untersuchung stehen dabei:

- die wahrgenommenen Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit im Zusammenhang mit schulischen Leistungen und sozialen Kompetenzen;
- die Partizipation vulnerabler Gruppen an Ganztagsangeboten;
- die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Lehrpersonen und außerschulischen Partner*innen.

Angesichts der begrenzten Projektlaufzeit von drei Monaten kann die Studie keine langfristigen Wirkungsanalysen leisten. Stattdessen verfolgt sie das Ziel, erste qualitative Einblicke in die Perspektiven von Praktiker*innen zu gewinnen, die als Ausgangspunkt für weiterführende Studien, Diskussionen und konzeptionelle Weiterentwicklungen dienen können. Die Datenerhebung fokussiert insbesondere Lehrpersonen bzw. pädagogische Fachkräfte der Betreuung von gebundenen und offenen Ganztagschulen im Boden-

¹ Zülal Akpolat, Adriana Fetscher und Johannes Gehring wirkten als studentische Hilfskräfte fachlich kompetent und engagiert an der Erarbeitung des Forschungsberichts mit.

seekreis und der Region Stuttgart. Zudem wurde die Perspektive eines Vertreters oder einer Vertreterin eines überregionalen Trägers einbezogen. Auf dieser Grundlage wurden erste Erkenntnisse darüber gewonnen, wie Ganztagschulen zur Förderung von mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen können. Gleichzeitig wird angestrebt, Debatten anzustoßen und Inhalte für (politische) Bildungs- und Beratungsmaßnahmen zu entwickeln, die politische Entscheidungsträger*innen in ihren Überlegungen unterstützen können. Die Ergebnisse liefern damit nicht nur wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse, sondern es werden ebenso praxisnahe Handlungsempfehlungen für Entscheidungsträger*innen und Bildungseinrichtungen abgeleitet. Darüber hinaus werden Perspektiven für zukünftige umfangreichere Anschlussprojekt- und Forschungsvorhaben veranschaulicht.

Die Studie leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über die Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten in Deutschland. Sie bietet konkrete Impulse für die Qualifizierung von Fachkräften, die deren Perspektiven aufgreifen, und liefert erste Ansätze, wie Ganztagschulen Bildungsgerechtigkeit fördern können.

In diesem Bericht werden die Begriffe ‚Bildungsgerechtigkeit‘ und ‚Chancengleichheit‘ synonym verwendet, um die Diskussion verständlicher zu machen. Sie bietet konkrete Impulse für die Qualifizierung von Fachkräften, die deren Perspektiven aufgreifen, und liefert erste Ansätze, wie Ganztagschulen Bildungsgerechtigkeit fördern können. Zudem knüpft die Studie an den Sammelband von Jungkamp und Pfafferott (2020) *Ein ganzer Tag Ganztage – Auf der Suche nach Chancengleichheit* der Friedrich-Ebert-Stiftung an, der eine umfassende Perspektive auf Ganztagsangebote und ihre Potenziale bietet.

2. Theoretischer Rahmen und Überblick über die Forschung – Welche Erkenntnisse liegen vor?

2.1 Rechtliche, begrifflich-theoretische Grundlagen und Hintergründe

2.1.1 Zum Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung – Rechtliche Grundlage

Ab dem Schuljahr 2026/2027 haben alle Kinder der Grundschule, beginnend bei Klassenstufe 1, einen Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung, wie er auf Bundesebene im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verankert ist. Stufenweise und sukzessive wird der Rechtsanspruch auf die weiteren Klassenstufen ausgebaut. In Baden-Württemberg, wie im Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG) festgelegt, sieht die Umsetzung im Endausbau vor, dass jedes Kind in der Grundschule von der ersten bis zur vierten Klasse einen Anspruch auf ganztägige Förderung hat. Diese umfasst eine Betreuung von acht Stunden an fünf Werktagen pro Woche und gilt auch während der Schulferien, mit Ausnahme von bis zu vier Wochen. Es besteht keine Pflicht, das Angebot in Anspruch zu nehmen. Der Rechtsanspruch bedeutet ferner nicht, dass jede Grundschule zwangsläufig zu einer Ganztagschule wird. Vielmehr kann der Anspruch auch durch die Betreuung in einer Tageseinrichtung wie einem Hort, einem kommunalen Angebot oder einer privaten Einrichtung erfüllt werden (MKJS BW, 2024). Dies hängt von den örtlichen Bedarfen und Möglichkeiten ab. Strebt eine Grundschule den Status einer Ganztagschule an,

muss der Schulträger hierfür einen Antrag stellen. Laut Kultusministerkonferenz gilt eine Schule dann als Ganztagschule, wenn an mindestens drei Wochentagen ein Angebot von täglich mindestens sieben Zeitstunden, einschließlich Mittagessen, bereitgestellt wird. Wenngleich auf diese Weise in formal-organisatorischer Hinsicht Kriterien bzgl. der Organisation von Ganztagschulen gegeben sind, so bleiben Fragen der konkreten Gestaltung des Unterrichts und der Betreuungsangebote weitgehend offen (Rahm et al., 2015, S. 16).

2.1.2 Ganztage, Ganztagsbetreuung, Ganztagsbildung – Begriffliche Annäherung

Während im bildungspolitischen Kontext – und so auch auf den offiziellen Seiten des Kultusministeriums Baden-Württembergs – weitgehend von Ganztagsbetreuung gesprochen wird, finden sich im (wissenschaftlichen und öffentlichen) Diskurs auch die Begriffe ‚Ganztage‘, ‚Ganztagsbildung‘ oder ‚ganztägige Bildung‘. Dabei gilt es jedoch Abgrenzungen vorzunehmen. So fokussiert der Begriff der ganztägigen Bildung eine Institutionalisierungsform, die „Bildung in ihrer Einheit aus Ausbildung und Identitätsbildung mittels Qualifikation und Partizipation ermöglichen soll“ (Coelen, 2005, S. 57). Damit steht der Begriff im Gegensatz zur Bildungsdebatte, die auf Lernleistung oder die

Vereinbarkeit von Familie und Beruf zielt. Coelen (2005, S. 58 ff.) unterscheidet darüber hinaus mehrere Ganztagskonzepte bzw. Typen und verbindet diese mit verschiedenen Begrifflichkeiten: Den Typus der klassischen, gebundenen ‚Ganztagschule‘ zeichnet aus, dass „nicht-formelle“ Bildungsbereiche in den weitgehend „formellen“ Rahmen der schulischen Organisation „inkorporiert“ (vgl. BMBF, 2004, S. 33) sind und beide Modi zeitlich unabhängig voneinander rhythmisiert sind. Die Trägerschaft liegt bei diesem Typ weitgehend bei den Bundesländern. In Abgrenzung davon wird beim Begriff der Ganztagsbetreuung an die klassisch ‚formell‘ gestaltete Vormittagsschule eine ‚nicht-formelle‘ Nachmittagsbetreuung angehängt, was bedeutet, dass sie additiv erfolgt. Personelle und inhaltlich-methodische Berührungspunkte sind hier kaum gegeben. Die Trägerschaft wird in der Regel vom Bundesland und den Kommunen übernommen. Der Begriff bzw. Typus ‚Ganztagsbildung‘ knüpft einerseits an den Begriff der Ganztagschule an, indem hier ‚formelle‘ und ‚nicht-formelle‘ Bildungsbereiche systematisch miteinander verzahnt werden und wie bei der Betreuung ihre Schwerpunkte im Vor- bzw. Nachmittag haben. Über dieses Modell hinaus ist jedoch eine systematisch angelegte personelle, inhaltliche und methodische Verschränkung der beiden Bereiche gegeben. Wenngleich die institutionelle Eigenständigkeit z. B. auch in räumlicher Hinsicht bestehen bleibt, so erfolgt Ganztagsbildung hier integrativ – in der Regel über die Kommune. Da in der vorliegenden Untersuchung unterschiedliche Typen von Ganztagskonzepten integriert sind, wird hier zunächst auf den allgemeinen Begriff des ‚Ganztags‘ zurückgegriffen.

2.1.3 Hintergründe und Erwartungen

Mit der Einführung und Umsetzung des Ganztags sind zahlreiche Erwartungen verbunden. Durch den Ganztags soll – vor allem in bildungspolitischer Perspektive – die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gesteigert werden, indem eine verlässliche Betreuung der Kinder über den regulären Unterricht hinaus geboten wird. Dies ermöglicht (beiden) Elternteilen, ohne Sorge um die Betreuung ihrer Kinder einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen (Rahm et al., 2015, S. 56). Der Ganztags soll darüber hinaus zu den Sozialisationsleistungen beitragen (Höhmman et al., 2005) und konzeptionell den Bildungsstand auf breiter Basis anheben sowie qualitativ hochwertige Bildung und Erziehung durch fachliche, fächerübergreifende und soziale Förderung bis ins Jugendalter ermöglichen (Kamski, 2009; Höhmman et al., 2007; StEG-Konsortium, 2019). Eine weitere Erwartung, die im Mittelpunkt der vorliegenden Studie steht, ist die Hoffnung der Kompensation von Bildungsungleichheiten und mehr Chancengerechtigkeit, insbesondere durch den Zugang zu zusätzlichen Lernressourcen und gezielten Förderprogrammen für sozial benachteiligte Kinder (Stötzel & Wagener, 2014, S. 62). Der Ganztags soll „eingeschränkte Teilhabe an anderen Lernerfahrungen oder Unterstützungssystemen (wie Nachhilfeschulen)“ (Züchner & Fischer, 2014, S. 352) kompensieren, die schulischen Leistungen verbessern (Holtappels & Rollett, 2009, S. 19) und „optimierte

Chancen und Gelegenheiten individueller Förderung“ (Stötzel & Wagener, 2014, S. 57) sicherstellen. Dies wird vor dem Hintergrund zahlreicher Studien, die für Deutschland eine starke Koppelung von Herkunft und Bildungsleistungen bestätigen, nochmals betont (IQB-Bildungstrend, 2021).

2.1.4 Formen des Ganztags – Differenzierung nach Verpflichtungsgrad und Zeitstruktur

Analog zur Vielzahl begrifflicher Differenzierungen finden sich unterschiedliche Varianten der Gestaltung des Ganztags. Es können unterschiedliche Formen des Ganztags je nach *Verpflichtungsgrad* der Schüler*innen und/oder je nach *Zeitstruktur* vorgenommen werden. Mit der Differenzierung nach Verpflichtungsgrad, spricht ob die gesamte Schüler*innenschaft oder nur ein Teil der Schüler*innen verpflichtend an den Angeboten teilnimmt, arbeitet auch die KMK in ihrer offiziellen Grundschulstatistik (KMK, 2016). Als Formen werden die *voll gebundene*, die *teilweise gebundene* und die *offene Form* des Ganztags unterschieden (Standop, 2020):

- Voll gebundene Ganztagschulen sind verpflichtend für alle Schüler*innen und umfassen ein ganztägiges Angebot an mehreren Tagen in der Woche. Bei dieser Gestaltungsform werden die Unterrichtsinhalte am Vor- und Nachmittag und im Idealfall mittels vielfältiger Lernformen (Projektunterricht, kooperativer Unterricht etc.) vermittelt. Der Tagesablauf wird in Passung zu entwicklungspsychologischen Aspekten von Kindern und Jugendlichen rhythmisiert, sodass ein Wechsel zwischen Freizeit-, Bildungsangeboten, Betreuung und Mittagessen gegeben ist, der immer wieder An- und Entspannung im Tagesablauf ermöglicht.
- In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schüler*innen, an den ganztägigen Schulangeboten teilzunehmen. Häufig werden hierfür einzelne Klassenzüge oder Klassen gebildet, in denen diese Schüler*innen zusammengefasst werden. Der andere Teil der Schüler*innen nimmt hingegen an der offenen Form teil, bei der sie frei entscheiden können, ob und in welchem Umfang sie an den zusätzlichen Ganztagsangeboten teilnehmen.
- Die offene Form kennzeichnet, dass die Teilnahme an ganztägigen Angeboten optional ist. Diese Freiwilligkeit bietet den Vorteil, dass Familien flexibel entscheiden können, ob und in welchem Umfang sie zusätzliche schulische Angebote nutzen möchten. Gleichzeitig kann dies jedoch dazu führen, dass insbesondere sozial benachteiligte Kinder von den Angeboten weniger profitieren, da sie möglicherweise nicht teilnehmen. Entscheiden sich Eltern und Kinder für ein ganztägiges Angebot, verpflichten sie sich hierfür verbindlich für mindestens ein Schulhalbjahr. Da nur ein Teil der Schüler*innen anwesend ist, hat die Nachmittagszeit vor allem die Funktion der Beaufsichtigung bzw. Hausaufgabenbetreuung.

Die Vor- und die Nachmittagsgestaltung erfolgen additiv und sind voneinander unabhängig. Da die Teilnahme am Ganzttag freiwillig ist, wird hier auch oft von der sogenannten Wahlform gesprochen (MKJS BW, 2024).

Wird eine Differenzierung nach Zeitstruktur vorgenommen, so kann an die genannten Formen der KMK angeschlossen werden. Es wird hier zwischen *additiven* und *integrierten* Modellen unterschieden (Holtappels, 2014; Dollinger, 2014, S. 23):

- Bei *additiven* Modellen werden die pädagogischen Modelle nach der regulären Unterrichtszeit angeboten, die von den Schüler*innen freiwillig besucht werden können. Diese knüpfen an das Organisationsmodell der offenen Ganzttagsschule an.
- Bei *integrierten* Modellen sind Vor- und Nachmittag eng verzahnt und werden ganzheitlich betrachtet. Es wechseln sich Phasen von Unterricht und Freizeit, An- und Entspannung ab, was in der gebundenen Form des Ganztags möglich ist.

2.2 Bildungsgerechtigkeit

2.2.1 Bildungs- und Chancengerechtigkeit – Begriffliche Annäherung

Der Fachbegriff ‚Bildungsgerechtigkeit‘ ist ein komplexes und mehrdimensionales Konzept, das in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert wird (Brezinka, 1992; Fend, 2008). Im Kern zielt Bildungsgerechtigkeit darauf ab, allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen, ethnischen oder ökonomischen Herkunft sowie religiöser oder politischer Anschauung gleiche Chancen auf Zugang, Teilnahme und Erfolg im Bildungssystem zu ermöglichen (Hurrelmann & Albrecht, 2014). Dabei betont Chancengerechtigkeit vor allem den Zugang zu Bildung und die Beseitigung struktureller Barrieren, die bestimmte Gruppen benachteiligen. Dies umfasst beispielsweise den Abbau von Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, sozialer Herkunft oder Behinderung (Fend, 2008). Der Fokus liegt somit auf der Herstellung von Gleichheit der Ausgangsbedingungen für alle Schüler*innen.

Mit Bildungsgerechtigkeit wird auch die Verteilungsgerechtigkeit und Ergebnisgleichheit in den Blick genommen, da das Konzept über den Zugang hinaus geht und danach fragt, ob alle Lernenden ähnliche Ergebnisse erzielen können, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren individuellen Voraussetzungen (Solga & Dombrowski, 2009). Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Teilhabegerechtigkeit, die sich mit der aktiven Partizipation und Inklusion aller Lernenden an Bildungsprozessen befasst. Hierbei wird ein inklusiver Ansatz verfolgt, der sicherstellt, dass benachteiligte Gruppen wie Kinder mit Migrationshintergrund oder Behinderungen gleichermaßen eingebunden werden (Klemm, 2015).

Bildungsgerechtigkeit wird auch als Menschenrecht verstanden, wie es in internationalen Abkommen wie der UNESCO-Bildungsagenda 2030 hervorgehoben wird. Die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit ist demnach nicht nur eine nationale, sondern gleichsam eine globale Aufgabe.

Im Kontext von Ganzttagsschulen bietet sich ein besonderes Potenzial, diese verschiedenen Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit umzusetzen, da sie durch ihre Struktur und Angebote die Möglichkeit haben, nicht nur den Zugang zu erweitern, sondern auch die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen zu verbessern, indem die Ergebnisse von Bildung gesteigert werden.

Bildungsgerechtigkeit wird in dieser Studie als die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem verstanden. Dies bedeutet, dass Zugang, Teilnahme und Erfolg von Bildungsprozessen unabhängig von sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen Hintergründen sichergestellt werden. In der vorliegenden Studie wird der Fokus entsprechend auf die Dimensionen Chancengleichheit, Teilhabe, Förderung und Ergebnisse gelegt und die Wahrnehmung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften hinsichtlich dieser Dimensionen in den Blick genommen. Empirisch wird Bildungsgerechtigkeit durch die Analyse von Indikatoren wie Einschulungsquoten, Teilhabe an Bildungsangeboten, Lernergebnisse und Übergangsquoten in weiterführende Bildungswege erfasst. Diese Definition ermöglicht es, die Auswirkungen konkreter Maßnahmen auf die unterschiedlichen Dimensionen der Bildungsgerechtigkeit systematisch zu bewerten.

Während die Definition von Bildungsgerechtigkeit die normative Grundlage für ein chancengleiches bzw. chancengerechteres Bildungssystem liefert, zeigt die Realität des deutschen Bildungssystems eine deutliche Abweichung von diesem Ideal (vgl. Becker & Lauterbach, 2016). Insbesondere strukturelle Ungleichheiten, die soziale Herkunft und Bildungserfolg miteinander verknüpfen, verdeutlichen, wie weitreichend die Herausforderungen sind. Diese Diskrepanz wird im Folgenden durch die Analyse zentraler Diskurslinien wie soziale Disparitäten, frühe Selektion und ungleiche Ressourcenverteilung beleuchtet.

2.2.2 Diskussionslinien im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit

Das deutsche Bildungssystem wird international häufig für seine strukturellen Ungleichheiten kritisiert, die Bildungserfolge eng mit der sozialen Herkunft verknüpfen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; OECD, 2022). Dieser Diskurs um Bildungsungerechtigkeit prägt zentrale Diskussionen und Konzepte wie soziale Disparitäten, frühe Selektion und ungleiche Ressourcenverteilung, weshalb es geboten erscheint, diese im Folgenden aufzugreifen.

Soziale Disparitäten: Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, mit Migrationshintergrund oder beson-

deren Förderbedarfen haben signifikant geringere Chancen auf schulischen Erfolg. Diese Gruppen erreichen beispielsweise seltener das Abitur als Gleichaltrige aus bildungsnahen Haushalten. Hier wird der strukturelle Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und Bildungserfolg besonders deutlich.

Frühe Selektion: Die Aufteilung der Schüler*innen auf verschiedene Schulformen nach der vierten Klasse zählt zu den meistkritisierten Aspekten des deutschen Bildungssystems. Sie verstärkt soziale Ungleichheiten, da die Zuweisung oft weniger auf individuellen Fähigkeiten als vielmehr auf der sozioökonomischen Herkunft basiert. Studien (z. B. Bildungsbericht, 2022) zeigen, dass in Deutschland die Herkunft ein zentraler Indikator für den Bildungserfolg darstellt.

Ungleiche Ressourcenverteilung: Zusätzlich verschärft die ungleiche Ausstattung von Schulen in verschiedenen Regionen die Bildungsungerechtigkeit. Schulen in wohlhabenden Regionen profitieren von moderner Infrastruktur und qualifiziertem Personal, während strukturschwache Gebiete häufig mit Ressourcenmangel kämpfen. Diese Ungleichverteilung hemmt gezielte Fördermaßnahmen für (benachteiligte) Schüler*innen.

Potenziale der Ganztagschule: Ein zentraler Ansatzpunkt in der aktuellen Bildungsdebatte ist die Einführung von Ganztagschulen, die als Instrument zur Reduzierung von Ungleichheiten gelten. Durch längere Betreuungszeiten und zusätzliche Förderangebote eröffnen sie Chancen für benachteiligte Kinder. Studien, etwa die StEG-Studie (2019), belegen positive Effekte auf soziale Integration und schulische Leistungen. Dennoch hängt der Erfolg maßgeblich von der Qualität und Umsetzung solcher Programme ab.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Begriffe ‚soziale Disparitäten‘, ‚frühe Selektion‘ und ‚ungleiche Ressourcenverteilung‘ zentrale Diskurslinien abbilden, die die Debatte um Bildungsgerechtigkeit in Deutschland strukturieren. Die Ganztagschule wird dabei als Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit angesehen, bedarf jedoch einer konsequenten Weiterentwicklung und Evaluation, um die bestehenden Herausforderungen langfristig zu adressieren.

2.3 Ganztag und Bildungsgerechtigkeit – Forschungsstand

2.3.1 Forschung zu den Auswirkungen des Ganztagsmodells auf die Bildungsgerechtigkeit

Der Forschungsstand zu Ganztagschulen und Bildungsgerechtigkeit zeichnet ein vielschichtiges Bild über die Wirkungsweise dieser Bildungsinstitutionen. Ganztagschulen gelten zunehmend als zentraler Ansatzpunkt zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten, da sie durch längere Betreuungszeiten, zusätzliche Förderangebote und erweiterte

soziale Lernräume insbesondere benachteiligten Schüler*innen zugutekommen können. Gleichwohl bleibt ihre Wirkung stark abhängig von der Qualität der Umsetzung sowie den institutionellen Rahmenbedingungen.

Effekte von Ganztagschulen auf Bildungsgerechtigkeit: Die StEG-Studie (2019) (StEG, 2019) hebt hervor, dass Ganztagsmodelle die individuelle Förderung und soziale Teilhabe stärken können. Sie bieten zusätzliche Ressourcen und Lerngelegenheiten, die besonders Kindern aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten zugutekommen. Rutz (2007) betont, dass Ganztagschulen das Potenzial haben, zukunftsorientierte Bildung zu schaffen, wenn klare Rahmenbedingungen vorliegen. Laut Klaffenböck (2021) erzielen verschränkte Ganztagschulen in sozial benachteiligten Gebieten eine Verbesserung der sozialen Integration, der Pünktlichkeit und der Partizipation vulnerabler Gruppen. Gleichzeitig veranschaulicht die Forschung, dass fachliche Leistungsunterschiede oftmals bestehen bleiben, da die Qualität der Bildungsangebote entscheidend ist (Sauerwein, 2019).

Multiprofessionelle Kooperation als Schlüsselfaktor: Die Zusammenarbeit verschiedener Professionen in Ganztagschulen wird als zentrales Element für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit gesehen. Hochfeld und Rothland (2022) unterstreichen, dass multiprofessionelle Teams besonders effektiv sind, wenn sie durch klare strukturelle Rahmenbedingungen und regelmäßige Abstimmungen unterstützt werden. Speck (2022) ergänzt, dass der Erfolg solcher Teams maßgeblich von ihrer Integration in den Schulalltag abhängt. Herausforderungen entstehen laut Otto (2024) jedoch durch Hierarchien zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, da Letztere häufig als weniger entscheidungsbefugt wahrgenommen werden.

Soziale Disparitäten und die Rolle der Ganztagschule: Ganztagschulen können dazu beitragen, soziale Disparitäten zu reduzieren, indem sie durch die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ganzheitliche Förderung ermöglichen (Ramseger & Wagener, 2008). Gleichzeitig verdeutlichen Sauerwein (2019) und Rutz (2007), dass die positive Wirkung solcher Modelle stark von verbindlichen Qualitätsstandards und der konsequenten Umsetzung abhängig ist. Ohne diese Voraussetzungen bleibt das Potenzial der Ganztagschule häufig ungenutzt und ihre Wirkung auf die Reduzierung von Bildungsungleichheiten limitiert.

Internationale Vergleiche: Wenngleich ein Blick auf internationale Modelle aufgrund der länderspezifischen Gegebenheiten nur bedingt für Vergleiche herangezogen werden kann, so zeigt sich, dass Länder wie Frankreich und Großbritannien Ganztagschulen flächendeckend etabliert haben. In Frankreich ist die Ganztagschule seit Langem gängige Praxis und fest in der Gesellschaft verankert. In Großbritannien sind Ganztagschulen ebenfalls weitverbreitet und werden als Standard betrachtet. In Deutschland hingegen fehlt es oft an verbindlichen Vorgaben und systemati-

schen Evaluationen, was die Effektivität der Ganztagsmodelle einschränkt.

Die Forschung verdeutlicht, dass Ganztagschulen ein erhebliches Potenzial zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit bieten, was durch Studien belegt wird, die verschiedene Teilaspekte dieses Zusammenhangs untersuchen (Böttcher et. al., 2011, S. 102–113; StEG, 2019; Fischer & Kielblock, 2022, S. 411–431). In Baden-Württemberg ist der Anteil der Ganztagschulen in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. So lag der Anteil der Ganztagschulen an Grundschulen im Schuljahr 2017/18 bei 33,9 %, an Werkreal- und Hauptschulen bei 36,2 % und an Realschulen bei 28,3 %. Bei Gymnasien betrug der Anteil 29,9 %, während Gemeinschaftsschulen mit 93,0 % den höchsten Anteil auf-

wiesen (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg [IBBW], 2018, S. 14).

Trotz dieses Ausbaus bestehen weiterhin erhebliche Herausforderungen in der praktischen Umsetzung. Dazu gehören unzureichende Ressourcen, fehlende Qualitätssicherung und unklare Zuständigkeiten innerhalb multiprofessioneller Teams. Eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Ganztagsmodelle erfordert daher verbindliche Standards, eine stärkere Integration von Förderangeboten in den Unterricht und professionelle Unterstützung für die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Nur so können die Bildungschancen für alle Kinder – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – nachhaltig verbessert werden.

3. Studienanlage – Eigene Forschung

3.1 Anlage der Studie – Forschungsdesign und Zielgruppe

Die vorliegende Studie knüpft an die Auseinandersetzung und den Zusammenhang von Ganztags- und Bildungsgerechtigkeit an. Sie nimmt die positiven und negativen Auswirkungen der Ganztagschule auf Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive von Lehrpersonen (teils mit Schulleitungsfunktion), pädagogischen Fachkräften (Erzieher*innen) sowie Vertreter*innen der Bildungsverwaltung und kommunaler Träger in den Blick.

Die Wahrnehmung von Lehrpersonen und pädagogischem (Betreuungs-)Personal sowie damit verbunden deren Einstellung und Haltung und ihre Beobachtungen erweisen sich als zentral für eine gelingende Einführung und Umsetzung des Ganztags (Holtappels, 2013), weshalb in der Studie explizit deren Perspektive fokussiert wird. Angesichts des knapp bemessenen Projektzeitraums von drei Monaten ist es nicht möglich, eine langfristige Wirkungsstudie durchzuführen, die z. B. eines Längsschnitt-Designs bedürfte (Taris, 2000). Zugleich ermöglicht die Studie aber einen konkreten Einblick in die Wahrnehmungs- und Beobachtungsperspektive der Praktiker*innen aus der Praxis heraus, was wiederum als Ausgangspunkt zukünftiger Studien sowie für (Bildungs-)Empfehlungen genutzt werden kann. Ausgehend von der Forschungsfrage, welche positiven und negativen Auswirkungen sich durch den Ganztagsauf Bildungsgerechtigkeit in der Wahrnehmung der beteiligten Akteur*innen beobachten lassen, wurde ein qualitativ-ausgerichteter Forschungszugang gewählt.

3.2 Sampling, Datenerhebung, Vorgehen

Die Studie fußt auf einer qualitativ ausgerichteten Datenerhebung mittels leitfadengestützter, problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000) mit zwölf Befragten, wovon die eine Hälfte der Befragten an rhythmisierten, voll oder teilweise gebundenen Ganztagsgrundschulen und die andere Hälfte an offenen Ganztagsgrundschulen mit Betreuungsangeboten tätig waren. Darüber hinaus war insofern eine Kontrastierung gegeben, als dass die Schulen nicht nur über unterschiedlich langjährige Erfahrungen im Ganztags verfügen – von weniger als fünf Jahren bis hin zu über 15 Jahren Expertise –, sondern auch Startchancenschulen² mit ins Sampling aufgenommen wurden, um eine breitere Vielfalt an Rahmenbedingungen und Ansätzen abzubilden. Diese Gegenüberstellung ermöglicht es, verschiedene Bedingungen und Konstellationen in den Blick zu nehmen (Przyborski & Wohrab-Sahr, 2014, S. 190 ff.). Insgesamt sechs Interviews wurden teils direkt an den Schulen vor Ort oder digital per Zoom durchgeführt. Es wurde darauf geachtet, offene, erzählgenerierende Stimuli zu setzen, um vertiefte Einblicke zu gewinnen. Die Interviews dauerten durchschnittlich 60–90 Minuten, wurden auditiv aufgezeichnet und anhand der Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2015) verschriftlicht. An den Interviews nahm jeweils ein Tandem teil, bestehend aus einer Lehrperson und einer pädagogischen Fachkraft aus dem Betreuungsbe-

² Das Starterchancen-Programm ist ein bundesweites Förderprogramm ab 2024/25 zur Unterstützung von bis zu 4000 Schulen mit besonderen sozialen Herausforderungen. Es stellt über zehn Jahre zusätzliche Mittel für Personal, Sachausstattung und Infrastruktur bereit. In Baden-Württemberg profitieren vorrangig Schulen mit hohem Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, n. d.).

Das erhobene Datenkorpus lässt sich folgendermaßen abbilden:

Schule/Design	Allegrain-Schule	Banksy-Schule	Caravaggio-Schule	Degas-Schule	Eliot-Schule	Fontaine-Schule
städtisch/ ländlich	städtisch (Stuttgarter Raum)			ländlich (Bodensee-Kreis)		
Interview- konstellation – Probandinnen	zwei Personen	drei Personen	zwei Personen	zwei Personen	zwei Personen	zwei Personen
Lehrkräfte	Grundschul- Lehrperson	Grundschul- Lehrperson	Grundschul- Konrektor	zwei Grundschul- Lehrpersonen	Grundschul- schulleitung/- Lehrperson	Grundschul- Lehrperson
Pädagogische Fachkräfte	Erzieher*in	zwei Erzieher*innen	eine Leitung im Ganztag	Erzieher*in	Erzieher*in	Erzieher*in
Träger	Vertreter*innen der Bildungsverwaltung und kommunaler Träger (Referent*in für Sozialpolitik und Jugendhilfe bei einem Träger inm Raum Stuttgart)			Das Interview ist unter dem Namen ‚Cassatta‘ anonymisiert		

Abb. 1: Datenkorpus

Quelle: eigene Darstellung

reich. Dies ermöglichte einen mehrdimensionalen Einblick in die Praxis, insbesondere in die gemeinsame interprofessionelle Kooperation und deren Sichtweisen darauf. Zudem konnten auf diese Weise Vergleichshorizonte eröffnet werden, und das gemeinsame Gespräch ermöglichte gegenseitige Ergänzungen und damit präzisere Daten im Sinne einer triangulativen Validierung. Um möglichen Verfälschungen durch Hierarchieunterschiede oder soziale Erwünschtheits-Effekte vorzubeugen, wurde explizit darauf geachtet, beide Akteure gleichermaßen ins Gespräch einzubeziehen und strukturiert entlang des Leitfadens zu moderieren, um einer möglichen Dominanz einer Perspektive vorzubeugen. Dessen ungeachtet wurde in das Sample ein Expert*inneninterview (Helfferich, 2014) mit einer Person aus der kommunalen, städtischen Bildungsverwaltung einbezogen, die für die Koordination von Ganztagsangeboten in der betreffenden Stadt/Kommune zuständig ist. Auf diese Weise konnte die Perspektive um kommunale Aspekte ergänzt, ‚blinde Flecken‘ aufgedeckt und eine erweiterte/kontrastierende Perspektive sowie vertieftes Wissen erhoben werden, das nicht den Rahmen und Kontext der jeweiligen Einzelschule umfasste, sondern „die Vielfalt der in einem Untersuchungsfeld vorhandenen Konstellationen“ (Przyvorski & Wohrab-Sahar, 2014, S. 127) in den Blick nahm. Dies erweist sich auch insofern als bedeutsam, da über das Expert*inneninterview bestehende (kommunale) Kooperationsaktivitäten und Sozialpartnerschaften – also die Zusammenarbeit zwischen Schulen, kommunalen Trägern, sozialen Einrichtungen und externen Bildungsanbietern (z. B. Nachhilfeinstitute) zur Unterstützung der Ganztagsbildung – geklärt werden konnten. Da aufgrund der Forschungs- und Projekterfahrung der Studienautor*innen bereits landesweit Kontakte zu Ganztagsgrundschulen bestehen, konnte an bereits existierende Kontakte zu Schulleitungen und Schulämtern angeknüpft werden. Die Schulen wurden, teils in Rücksprache mit dem Schulamt, in Orientierung an einer Kombination aus theoretischem Sampling und Top-down-Verfahren (Schreier, 2023,

S. 211 ff.) entlang der Kriterien voll/teils gebundene/offene Ganztagsform sowie langjährige Erfahrung im Ganztag ausgewählt. Zudem erfolgte das Sampling entlang der Kriterien eher städtisch/ Stuttgarter Raum und eher ländlich/ Bodensee-Kreis. Als Besonderheit im Stuttgarter Raum ist das sogenannte Stuttgarter Modell im Ganztag hervorzuheben, das durch seine spezifische Verbindung von Bildung, Betreuung und Freizeitgestaltung einen integrativen Ansatz verfolgt und die Zusammenarbeit mit lokalen Akteur*innen wie Vereinen und Kulturinstitutionen stärkt. Das Stuttgarter Modell der Ganztagschule basiert auf einem integrativen Ansatz, bei dem Schulen, Jugendhilfeträger und Vereine kooperieren, um ein vernetztes Bildungs- und Betreuungsangebot bereitzustellen. Im Fokus stehen die Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit sowie die Verbindung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Bildungsangebote, um den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden und soziale Teilhabe zu stärken (Stadt Stuttgart, 2013).

Der Datenkorpus umfasst daher insgesamt sieben Audioaufnahmen der Team-Gespräche sechs verschiedener Lehrpersonen-Betreuungspersonal-Teams an sechs unterschiedlich gebundenen Ganztagsgrundschulen. Ohne mit der Auswahl dieser Schulen und Teams Verteilungsaussagen tätigen zu können, lässt sich jedoch – ausgehend von den Merkmalen tendenziell städtisch – ländlich – von einem gemischten Sampling sprechen: Drei Schulen – Degas-, Eliot- und Fontaine³-Schule – befinden sich in einer Großstadt und weisen mit ca. 900 Schüler*innen eine ähnliche Größe auf. Die Allegrain-, Banksy- und Caravaggio-Schule hingegen liegen eher in einem ländlichen Raum und sind mit ca. 880 Schüler*innen kleiner.

³ Die in diesem Forschungsbericht verwendeten Schulnamen wurden aus Gründen der Anonymisierung nach Künstler*innen benannt.

Die Interviewleitfadenzonzeption orientiert sich am SPSS-Prinzip, das eine strukturierte Vorbereitung und Durchführung von Interviews ermöglicht, indem es systematisch Schritte zur Leitfadenerstellung und Datenerhebung definiert (Helfferich, 2014, 567). Ausgehend von der übergeordneten Leitfrage, wie Lehrpersonen und am Ganzttag Beteiligte die Auswirkungen der Ganzttagsschule auf Bildungsgerechtigkeit wahrnehmen, wurden in der Studie zentrale Themen untersucht. Dazu zählen die Gestaltung des Ganztags, die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen sowie die wahrgenommenen Effekte auf die schulischen Leistungen und die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen. Zudem wurde analysiert, welche Schüler*innengruppen besonders von den Angeboten profitieren und in welchem Maße vulnerable Gruppen partizipieren, um bestehende Bildungslücken zu schließen. Grundlage hierfür bildeten die in dieser Studie definierten Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit (siehe Kap. 2.2.2). Dabei orientierte sich die Untersuchung an den in dieser Studie festgelegten Definitionen und Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit (siehe Kap. 2.2).

Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Einbindung außerschulischer Partner*innen, die in der Konzeption des Leitfadens berücksichtigt wurde. Diese Zusammenarbeit wurde vor dem Hintergrund der ‚Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganzttagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter‘ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023) hervorgehoben, da die multiprofessionelle Kooperation als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Gestaltung und Umsetzung des Ganztags angesehen wird.

3.3 Datenaufbereitung und -auswertung

In Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2016, S. 166 ff.), die klare Richtlinien für die Transkription von Interviews vorgeben, wurden die Interviews mit der Software noScribe datenschutzkonform und effizient transkribiert. Die aufbereiteten Daten wurden anschließend anhand einer Kombination aus zusammenfassender und strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2019) ausgewertet. Dieses methodische Vorgehen ermöglicht eine systematische Reduktion und Strukturierung der Daten, indem zentrale Muster und Themen im transkribierten Material identifiziert und den deduktiv-induktiv gebildeten Kategorien zugeordnet werden. Ausgehend von der dieser Studie zugrunde gelegten Definition von Bildungsgerechtigkeit und den genannten Dimensionen (Kap. 2.2), wurden Indikatoren für die Kodierung der Daten entwickelt. So wurden beispielsweise Aussagen über die Möglichkeiten der aktiven Teilnahme aller Schüler*innen an unterschiedlichen Ganzttagsangeboten der Dimension *Chancengleichheit* zugeordnet. Wahrgenommene Fördermöglichkeiten und spezifische Unterstützung von Schüler*innen mit besonderen Bedarfen durch den Ganzttag wurden wiederum der Dimension *Förderung* zugeordnet;

etc. Auf diese Weise wurde das transkribierte Textmaterial systematisch interpretiert und entlang einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung in den Blick genommen werden. Final wurde so ein Kategoriensystem entwickelt, das die Oberkategorien Kooperation, wahrgenommene Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit, Verständnisse von Bildungsgerechtigkeit, Herausforderungen und Chancen des Ganztags sowie Ausgestaltung des Ganztags mit ihren Subkategorien beinhaltet.

Die Ergebnisse ermöglichen Rückschlüsse auf die positiven und negativen Auswirkungen des Ganztags auf die Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Lehrpersonen sowie aus Sicht des Betreuungspersonals. Dabei wurden auch potenzielle Hindernisse identifiziert, die als Grundlage für die Entwicklung gezielter Bildungs- und Beratungsmaßnahmen dienen können.

Limitationen der Studie

Eine Sättigung des Samples war angesichts des zeitlich eng bemessenen Rahmens zur Durchführung der Studie nur bedingt realisierbar. Weiterhin könnten im Sinne der Kontrastierung die Stimmen der Schüler*innen und/oder Eltern hilfreich sein, um einen (noch) stärker multiperspektivischen Blick auf den Zusammenhang von Ganzttag und Bildungsgerechtigkeit zu erhalten. Hier eröffnen sich Perspektiven für Anschlussforschungen. Auch ein Vergleich der Trägerperspektive der kommunalen Bildungsverwaltung aus dem städtischen und ländlichen Raum könnte in weitergehenden Studien spannende Erkenntnisse liefern.

Die vorliegende Auswertung basiert auf sechs Interviews, die im Tandem mit Grundschullehrkräften und pädagogischen Lehrpersonen durchgeführt wurden. Unter den Befragten befanden sich Personen in leitenden Funktionen – sowohl aufseiten der Lehrkräfte als auch bei den Fachkräften. Zusätzlich wurde ein Interview mit einem Vertreter des kommunalen Trägers durchgeführt, das wertvolle Perspektiven zur Finanzierung, Organisation und den politischen Rahmenbedingungen des Ganztagsbetriebs beiträgt.

Die untersuchten Schulen befinden sich, jeweils zu gleichen Teilen, sowohl im ländlichen als auch im städtischen Umfeld und sind konzeptionell in gebundener sowie teilgebundener Form strukturiert. Die Analyse erfolgt vor dem Hintergrund einer systemischen Betrachtung, bei der die verschiedenen Aspekte des Ganztags nicht als isolierte Einheiten, sondern in ihren Wechselwirkungen und Abhängigkeiten betrachtet werden. Diese Perspektive berücksichtigt, dass einzelne Themen nicht trennscharf abgegrenzt werden können und keinem einfachen Ursache-Wirkungsgefüge folgen. Die Ergebnisdarstellung lässt die Beteiligten umfassend zu Wort kommen, um einen unverfälschten Einblick in die Perspektive der Praxisakteur*innen zu ermöglichen.

Die Auswertung bezieht sich auf den theoretischen Hintergrund zum Ganzttagsschulbetrieb und zur Bildungsgerech-

tigkeit in Baden-Württemberg in den beiden untersuchten Regionen. Ziel des Forschungsberichts ist es, zentrale Erkenntnisse aus der Praxis abzuleiten. Darauf aufbauend werden konkrete Handlungsempfehlungen für verschiedene

Akteursgruppen formuliert, die auf prägnanten Aussagen aus den Interviews basieren und gezielt Impulse zur Verbesserung von Qualität und Wirkung des Ganztags setzen sollen.

4. Ergebnisse

4.1 Ausgestaltung der Ganztagsangebote aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte und deren Auswirkungen auf Bildungsgerechtigkeit

Die pädagogischen Fachkräfte der untersuchten Schulen hoben die Bedeutung vielfältiger Ganztagsangebote für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit hervor. Dazu gehören sowohl verpflichtende Lernzeiten als auch freiwillige Arbeitsgemeinschaften (AGs), die soziale, kreative und sportliche Kompetenzen gezielt ansprechen. Der Ganztag ermöglicht es Kindern, Zugang zu Themen und alltagspraktischen Fähigkeiten zu erhalten, die ihnen außerhalb der Schule oft nicht oder nur schwer zugänglich sind. Die Bedeutung dieser Angebote verdeutlicht eine Lehrkraft mit folgendem Beispiel: „Aber ich weiß, dass wenn die Kinder nicht hier bei uns im Gitarrenunterricht oder im Jujutsu wären, dann würden die zu Hause sitzen, vorm Fernseher und die würden auch nicht rausgehen“ (Banksy-Schule, 2024, S. 9). Um diesem Risiko entgegenzuwirken, setzen die Schulen auf Maßnahmen zur individuellen Förderung, die insbesondere Kinder aus vulnerablen Gruppen einbeziehen. Zudem wird die schulklassenübergreifende Durchmischung als wichtiger Aspekt betont, da sie soziale Integration fördert, Inklusion unterstützt und den Austausch zwischen unterschiedlichen Schülergruppen stärkt.

Trotz des hohen Engagements der Fachkräfte wurden strukturelle Herausforderungen thematisiert, die die Wirkung der Angebote einschränken. Eine zentrale Schwierigkeit besteht darin, dass Motivation und Einsatz allein nicht ausreichen, um bestehende Probleme zu bewältigen: „Die Bereitschaft ist sehr hoch, aber wir kommen an unsere Grenzen und können durch hohe Bereitschaft und hohe Motivation das alles nicht lösen, wenn wir nicht zusätzlich unterstützt werden. Und meiner Meinung nach könnte diese Unterstützung noch wesentlich mehr sein, weil es wird immer gesprochen, Ganztag dies und Ganztag das [...]“ (Fontaine-Schule, 2024, S. 16). Diese Rahmenbedingungen begrenzen die Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit und erfordern eine kontinuierliche Anpassung sowie zusätzliche Ressourcen.

4.1.1 Unterschiedliche Modelle von Ganztag

Ein zentraler Punkt der Interviews war die Diskussion über die Unterschiede zwischen gebundenen und offenen Ganztagsmodellen. Während gebundene Systeme durch Verbindlichkeit und eine klar strukturierte Rhythmisierung gekennzeichnet sind, bieten offene Modelle aus Sicht der Befragten mehr Flexibilität und Wahlfreiheit für die Eltern. Besonders häufig wurden teilgebundene Systeme thematisiert, die eine Mischform dieser beiden Ansätze darstellen. Diese werden vielfach als „Bikini-Modell“ beschrieben, da sie „teils gebunden und teils offen“, also „[...] morgens das eine, nachmittags das andere“ (Cassatta, 2024, S. 12) kombinieren. Diese Mischform integriert sowohl verpflichtende als auch freiwillige Elemente, stellt jedoch besondere Anforderungen an die Organisation und Abstimmung zwischen Schule und Ganztag.

Das Modell der Banksy-Schule folgt diesem teilgebundenen Ansatz: „[...] das heißt, die Kinder beziehungsweise die Eltern haben immer noch die Wahl, [...] die Schule halbtags zu besuchen sozusagen, wir haben Halbtageskinder und Ganztageskinder.“ (Banksy-Schule, 2024, S. 2) Dieser flexible Rahmen wird als Chance gesehen, um besser auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Familien einzugehen und somit Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Gleichzeitig wurden jedoch auch die Vorteile gebundener Modelle betont. Diese ermöglichen eine verlässlichere Planung und stellen sicher, dass alle Kinder die gleichen Chancen erhalten. Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass ein zu starker Ausbau gebundener Modelle Widerstand hervorrufen könnte: „[...] wenn sich zu viele Schulen zu gebundenen Ganztagschulen entwickeln würden, weil ich dann einen Abwehrmechanismus der Eltern produziere, obwohl in diesen Schulen ganz tolle Arbeit geleistet wird.“ (Caravaggio-Schule, 2024, S. 8).

Gleichzeitig gibt es kritische Stimmen, die insbesondere die Belastung jüngerer Schüler*innen in den Blick nehmen. Die Entwicklung und die Bedürfnisse der Kinder seien unterschiedlich, weshalb eine einheitliche Struktur nicht für alle geeignet sei: „Erstklässler sind anders als Viertklässler. Und es hängt wirklich stark davon ab, auch wie die Kinder jetzt gerade gefordert sind oder nicht oder was sie für Bedürfnisse haben. Die ändern sich ja auch.“ (Fontaine-Schule, 2024, S.

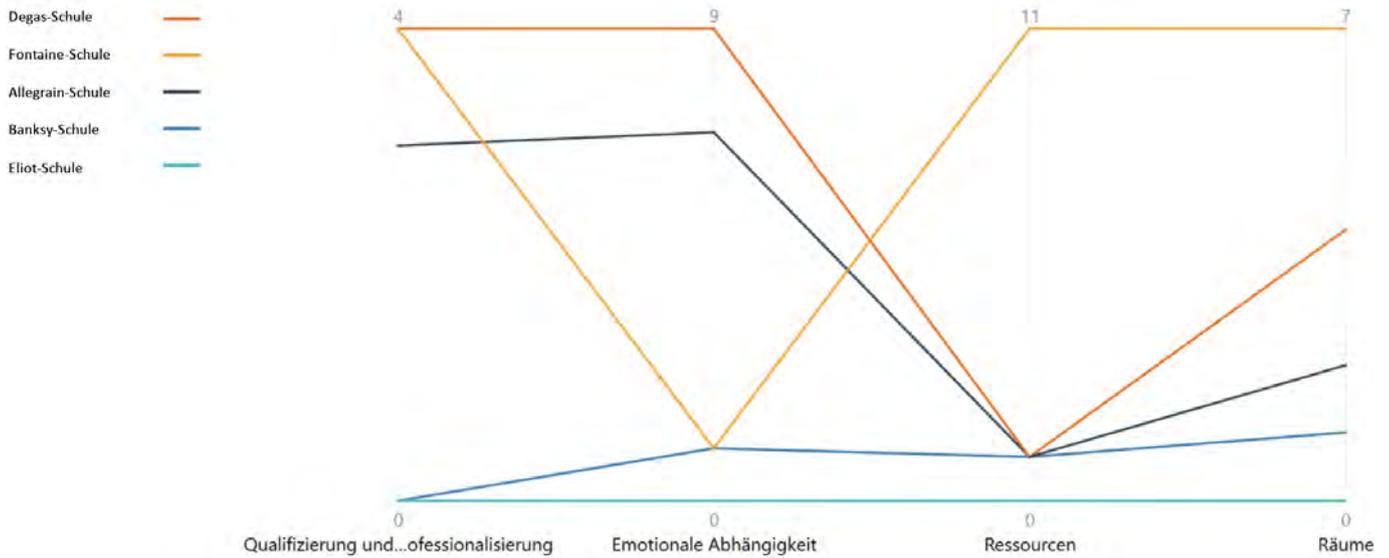


Abb. 2 Auswertung nach allen Schulen zur Herausforderung Ganztage (Referenzschule: Caravaggio-Schule)

7) Ferner wird darauf hingewiesen, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene ausreichend Rückzugsorte benötigen, um den langen Schultag gut zu bewältigen: „Es fehlt, glaube ich, für alle – Erwachsene wie Kinder – an Rückzugsorten. Also wirklich, wo man mal seine Ruhe hat. Wir haben zwar einen Ruheraum, wo die Kinder rein können, aber wenn da zehn Kinder drin sind, die leise sind [...]“ (Banksy-Schule, 2024, S. 9). Die Analyse zeigt, dass sowohl gebundene als auch offene Modelle spezifische Vorzüge und Herausforderungen mit sich bringen. Entscheidend ist, die jeweilige Ausgestaltung flexibel an die lokalen Bedingungen – wie die infrastrukturelle Ausstattung der Schule, die personellen Ressourcen sowie die soziale und demografische Struktur der Schüler*innenschaft – sowie an die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen.

4.1.2 Tagesstruktur, Zeitmanagement

Die Interviewauswertung verdeutlicht, dass die Tagesstruktur und das Zeitmanagement eine zentrale Rolle im Ganztage spielen. Ein strukturiertes und zugleich flexibles Zeitmanagement wird als wesentlich erachtet, um sowohl den Bedürfnissen der Kinder als auch den Anforderungen des Lehr- und Betreuungspersonals gerecht zu werden. Dies erfordert eine klare Rhythmisierung des Tagesablaufs, die jedoch häufig durch praktische Einschränkungen erschwert wird. Die Herausforderung, allen Kindern gerecht zu werden, wird von einer befragten Fachkraft besonders hervorgehoben: „Das ist, denke ich, eine der größten Herausforderungen, dass man allen Kindern vom Niveau her, da wo sie selber stehen, gerecht wird. Dass man alle im Blick hat. Da muss man Rollen verteilen, da muss man sehr sensibel vorgehen.“ (Fontaine-Schule, 2024, S. 8)

Gleichzeitig zeigt sich, dass die Organisation der verschiedenen Elemente des Ganztags – Lernzeiten, AGs und Mit-

tagspausen – eine hohe Belastung für das pädagogische Personal verkörpert. Eine Fachkraft beschreibt die Notwendigkeit, verlässliche Strukturen zu schaffen: „[...] in aller Regel dann auch als eine feste Bezugsfachkraft einer Klasse zugeordnet [ist]. Das heißt, die ist dann in den sogenannten Perlestunden, den persönlichen Lernzeiten bei uns mit dabei.“ (Caravaggio-Schule, 2024, S. 3)



Abb. 3: Wortwolke zu Herausforderungen

Auch aus Trägerperspektive werden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als bedeutend erachtet. Wenn Eltern kaum Zeit haben, sich aktiv einzubringen, müssen Schulen diese Lücke füllen. Eine Befragte betont die Notwendigkeit verlässlicher Kooperationen mit externen Fachkräften: „Es gibt ja genug Experten da draußen. Aber dann braucht es halt Zeitfenster für Kooperation, weil dass das Ganze ein geschmeidiges Räderwerk wird. Das klappt nicht von alleine.“ (Cassatta, 2024, S. 12)

Diese Aussagen verdeutlichen, dass eine effektive Tagesstruktur nicht nur von internen organisatorischen Prozessen abhängt, sondern auch maßgeblich durch verfügbare Ressourcen und die Unterstützung externer Akteur*innen – etwa kommunale Träger, freie Bildungsträger oder

-verbände, Vereine sowie Kooperationspartner*innen aus Kultur, Sport und Wirtschaft – beeinflusst wird.

4.1.3 Verzahnung

Die Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten stellt eine zentrale Herausforderung dar, die in allen Interviews thematisiert wurde. Besonders die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften wird als entscheidend erachtet, um eine ganzheitliche Förderung der Kinder zu gewährleisten. Dabei sind regelmäßiger Austausch und Kooperationszeiten essenziell, doch diese sind häufig unzureichend: „Der [...] ist einfach immens wichtig. Und dafür sind oft die Kooperationszeiten, das ist wirklich ein ganz zentrales Thema, sehr knapp.“ (Caravaggio-Schule, 2024, S. 13) Insbesondere wenn es um außerunterrichtliche Anliegen oder individuelle Probleme einzelner Schüler*innen geht, wird die Einbindung des Ganztagspersonals als notwendig erachtet: „Macht es oft Sinn, dass da eben die Person vom Ganztag mit dabei ist.“ (Allegrain-Schule, 2024, S. 5) Gleichwohl fehlen den Beteiligten häufig gemeinsame Zeitfenster für einen Austausch, der über organisatorische Absprachen hinausgeht. Dies wird zusätzlich durch unterschiedliche Arbeitszeitmodelle erschwert, wie eine Lehrkraft veranschaulicht: „Die Abstimmung zwischen Lehr- und Betreuungspersonal wird problematisch, wenn die Arbeitszeit der Lehrperson um 12:30 Uhr endet, während das Betreuungspersonal um 12:30 Uhr einsteht.“ (vgl. ebd., S. 5) Aus Trägerperspektive wird betont, dass der Ganztag Bildungsgerechtigkeit nur dann fördern kann, wenn die verschiedenen Angebote ineinandergreifen: „Der Ganztag fördert Bildungsgerechtigkeit, wenn die Angebote ineinandergreifen.“ (Cassatta, 2024, S. 7) Gleichzeitig wird auf strukturelle Defizite hingewiesen, insbesondere bei der Integration der Lernzeiten in den Ganztagsbetrieb. Nach Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte der Eliot-Schule fehlt es häufig an qualifiziertem Personal, das sowohl Bildungs- als auch Betreuungsaufgaben übernehmen kann: „[...] qualifiziertes Personal [ist], das tatsächlich auch so etwas ist, dass es keine Hausaufgabenbewahrung oder -betreuung in dem Sinne ist, sondern dass es wirklich eine individuelle Lernzeit mit direkter Unterstützung ist und Angebot auch.“ (Eliot-Schule, 2024, S. 25) Diese Aussagen verdeutlichen, dass eine erfolgreiche Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten nicht nur eine enge Zusammenarbeit erfordert, sondern auch durch strukturelle Rahmenbedingungen und personelle Ressourcen beeinflusst wird.

4.1.4 Vielfalt der Angebote

Die Vielfalt der Angebote wurde von allen Interviewpartner*innen als Schlüsselfaktor für die Attraktivität und Wirksamkeit des Ganztags hervorgehoben. Sie umfasst kreative und sportliche Arbeitsgemeinschaften (AGs) ebenso wie soziale und alltagspraktische Lernfelder. Um den Kindern möglichst viele Erfahrungen zu ermöglichen, werden auch

externe Partner*innen eingebunden: „Die Musikschule ist mit eingebunden, der Tennisverein [...] ist mit eingebunden und solche Sachen, um das Angebot so vielfältig wie möglich zu halten, sodass alle Kinder auch mal ihren Interessen nachgehen können oder eben auch Dinge machen können, zu denen sie sonst keine Gelegenheit haben.“ (Fontaine-Schule, 2024, S. 5) Besonders betont wird die Bedeutung individueller Förderung und der pädagogischen Begleitung im Ganztag. Eine Fachkraft beschreibt dies mit den Worten: „[...] wir bewältigen einen Alltag mit allen Höhen und Tiefen.“ (Degas-Schule, 2024, S. 16) Die Angebote der Degas-Schule sind darauf ausgelegt, die Potenziale jedes Kindes gezielt zu fördern – sei es im Bereich der Sprache, der Kreativität oder der Bewegung. Gleichzeitig weist die Trägerperspektive auf die Notwendigkeit hin, diese Vielfalt nachhaltig zu gestalten. Eine breitgefächerte Angebotslandschaft erfordert nicht nur kreative Ideen, sondern auch eine stabile Finanzierung und engagierte Fachkräfte. Dabei zeigt sich jedoch, dass trägerübergreifende Zusammenarbeit nicht immer reibungslos funktioniert: „Und wenn es dann eben ins trägerübergreifende Arbeiten geht, ist es manchmal nicht ganz so geschmeidig, wie es sein sollte im Interesse der Kinder.“ (Cassatta, 2024, S. 5) Diese Aussagen verdeutlichen ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an Qualität und Vielfalt auf der einen Seite und den begrenzten Ressourcen sowie strukturellen Herausforderungen auf der anderen.

4.1.5 Lernzeiten und Hausaufgabenintegration

Die Integration von Lernzeiten und Hausaufgaben in den Ganztag wurde von den Interviewten als wesentlicher Aspekt zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit hervorgehoben. Besonders die Möglichkeit, Hausaufgaben bereits während der Schulzeit zu erledigen, wird als Entlastung für Familien gesehen. Wenn die Hausaufgaben in die Lernzeiten integriert werden, haben alle Kinder – unabhängig vom häuslichen Umfeld – die Chance, ihre Aufgaben mit Unterstützung zu bewältigen: „[...] Also wir brauchen, entweder braucht man mehr Zeit oder es muss gut, diese Lernzeit muss gut begleitet sein.“ (Eliot-Schule, 2024, S. 22) Dies kommt insbesondere Schüler*innen zugute, die zu Hause keine ausreichende Unterstützung erhalten können. Gleichzeitig wurden Herausforderungen im Umgang mit den Lernzeiten angesprochen. Mehrere Interviewte betonten, dass die Umsetzung stark von der Abstimmung zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften abhängt. Eine Lehrperson merkte an, dass es eine enge Zusammenarbeit und klare Absprachen brauche, damit Lernzeiten nicht nur als Betreuung, sondern als echte Lernförderung genutzt werden können: „Man kann jetzt nicht sagen, dass die wunderbar extra Förderung kriegen. [...] Wir haben wahnsinnig viel Erziehungsarbeit.“ (Degas-Schule, 2024, S. 16) Auch die Bedeutung einer sinnvollen Aufgabenstellung wurde hervorgehoben, da diese den Lernerfolg maßgeblich beeinflusst. Ein weiteres Problem stellt der Mangel an Räumen und qualifiziertem Personal dar, was die effektive Umsetzung der Lernzeiten erschwert. In der Perspektive der Be-

fragten führt dies dazu, dass der Anspruch, über die Lernzeiten gerechtere Bildungschancen zu ermöglichen, nicht oder kaum eingelöst werden kann.

4.1.6 Außerschulische Kooperationspartner*innen

Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartner*innen wurde als zentraler Bestandteil des Ganztags hervorgehoben. Diese Partnerschaften ermöglichen es, den Schüler*innen ein breites Spektrum an Angeboten bereitzustellen, das über den klassischen Unterricht hinausgeht. Besonders der Einbezug des Sozialraums wird als Bereicherung angesehen, da durch die Kooperation mit Vereinen und anderen lokalen Akteur*innen neue Perspektiven eröffnet und Verbindungen zwischen Schule und Lebenswelt geschaffen werden. Die Bedeutung dieses ganzheitlichen Ansatzes wird deutlich: *„Wir können Kinder nicht stärken, wenn wir nicht die Familien mitstärken.“* (Cassatta, 2024, S. 12) Gleichzeitig tritt zutage, dass insbesondere Schulen im ländlichen Raum größere Herausforderungen haben, nachhaltige und langfristige Kooperationen aufzubauen, da die Erreichbarkeit potenzieller Partner*innen oft eingeschränkt ist. Zudem erfordert eine stabile Zusammenarbeit intensive Abstimmung und Planung. Eine Schulleiterin betont, dass außerschulische Partner*innen wertvolle Kompetenzen einbringen, jedoch klare Absprachen und feste Strukturen notwendig sind, um die Qualität der Angebote zu sichern. Auch die Vielfalt der durch Kooperationen ermöglichten Aktivitäten wird hervorgehoben: *„Also die Kinder haben wirklich von Graffiti-Sprühen über Jujutsu, also es sind wirklich vielfältige und tolle Angebote, die sich hier durch Kooperationspartner ergeben.“* (Banksy-Schule, 2024, S. 4) Der Einbezug außerschulischer Partner*innen wird zudem als Möglichkeit gesehen, Bildungsgerechtigkeit zu fördern, da Kinder unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund Zugang zu kulturellen, sportlichen und künstlerischen Angeboten erhalten. Dies unterstreicht die zentrale Rolle von Kooperationen für eine chancengerechte Gestaltung des Ganztags.

4.1.7 Partizipation der Schüler*innen

Die Förderung der Mitbestimmung von Schüler*innen wurde in den Interviews als wichtiges Element für einen erfolgreichen Ganztag diskutiert. Eine Befragte betont: *„Da können sie [die Schüler*innen] dann auch quasi selbst aussuchen zwischen bestimmt bald dann 20 Angeboten an dem Nachmittag, worauf sie Lust haben. Da können sie sich dann auch quasi selbst aussuchen [...]“* (Allegrain-Schule, 2024, S. 4) Dabei wurde deutlich, dass Partizipation nicht nur auf die Wahl von Angeboten beschränkt sein sollte, sondern auch Raum für echte Mitgestaltung erfordert. Eine pädagogische Fachkraft beschreibt diesen Ansatz folgendermaßen: *„Kinder dürfen schon Wünsche äußern, wenn es irgendwie möglich, wenn man es möglich machen kann. Ich glaube, das wurde jetzt auch in der letzten SMV-Sitzung, wurde das, Alex, so angesprochen, dass die Kinder, wenn sie*

Wünsche haben für das Mittagsband oder für Betreuung, sich bei euch melden sollen und euch das persönlich sagen.“ (Fontaine-Schule, 2024, S. 6) An der Caravaggio-Schule geht die Mitbestimmung über die Auswahl von AGs hinaus und umfasst auch die Gestaltung gemeinsamer Zeiten: *„Wo aber auch die Kinder mitentscheiden dürfen, was da passiert.“* (Caravaggio-Schule, 2024, S. 4) Auch die Schaffung von Rückzugs- und Gestaltungsräumen für Kinder wurde als zentral angesehen, um individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen. Eine Interviewpartnerin hebt hervor: *„[...] das Hauptding ist Bewegung und soziales Miteinander, Kommunikation, wie trete ich angemessen in Erscheinung, wie werde ich gehört, wie werde ich wahrgenommen.“* (Fontaine-Schule, 2024, S. 4) Diese Ansätze tragen dazu bei, die Eigenverantwortung und das Gemeinschaftsgefühl der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Inwiefern sich im Ganztags insbesondere vulnerable Gruppen – wie sozial benachteiligte Schüler*innen, Kinder mit Migrationshintergrund, Lernschwierigkeiten oder besonderem Förderbedarf – aktiv einbringen können, bleibt entlang der Daten unbeantwortet.

4.2 Chancen und Herausforderungen vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit

Die Analyse der sechs Interviews sowie des Gesprächs mit der Trägervertretung zeigt, dass Ganztagschulen auch in der Perspektive der Befragten ein erhebliches Potenzial besitzen können, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Im Mittelpunkt stehen dabei die Chancen, die sich durch multiprofessionelle Teams, eine enge Kooperation verschiedener Akteur*innen, individuell gestaltete Lernzeiten und die Förderung sozialer Kompetenzen ergeben.

4.2.1 Chancen

Multiprofessionelle Teams als Chance auf umfassende Förderung

Ein zentraler Vorteil der Ganztagschule liegt in der Zusammenarbeit von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und externen Partner*innen. Diese multiprofessionellen Teams ermöglichen eine ganzheitliche Förderung der Schüler*innen, da verschiedene Perspektiven und Expertisen zusammengeführt werden. Anhand einer Aussage einer Lehrperson kann dies exemplarisch illustriert werden: *„Das sind wirklich die Kooperationen, ist eine organisatorische Kooperation. [...] Und natürlich versuchen wir uns, wie gesagt, also so inhaltlich dann schon abzugleichen. Also, das geht um Hausaufgabenbetreuung, das geht um AGs. 8 [...]“* (Eliot-Schule, 2024, S. 14) Die Trägervertretung unterstrich zusätzlich, dass diese Teams entscheidend für eine präzise Diagnostik und Förderung sind: *„[...] ob ich mein Kind in den Hort gebe, in eine flexible Betreuung oder in eine Ganztagschule, [...] das darf am Ende des Tages keinen Unterschied machen. Da sollte auch qualitativ das Gleiche drin sein. Da muss auch das Gleiche multiprofessionelle Teams links wie rechts zu finden sein.“* (Cassatta, 2024, S. 6)

Kooperation und vielfältige Angebote

Die Kooperation mit außerschulischen Partner*innen wie Vereinen, Musikschulen und kulturellen Institutionen erweitert das Angebotsspektrum der Ganztagschulen und schafft neue Lernmöglichkeiten. Diese Vielfalt bietet Kindern die Chance, Talente zu entdecken und Fähigkeiten zu entwickeln, die in den Familien und im Unterricht oft wenig Raum finden, wie eine Fachkraft erklärte: „[...] dass es vielen Kindern zu Hause gar nicht ermöglicht wird, dass sie einen Sportverein besuchen. Dass Kinder eigentlich, und das merkt man ja im Unterricht, total musikalisch begabt sind oder künstlerisch begabt sind, aber da überhaupt keine Förderung von zu Hause erfahren“ (Banksy-Schule, 2024, S. 7) Diese Angebote fördern nicht nur individuelle Interessen, sondern tragen ebenfalls dazu bei, Bildungsgerechtigkeit zu verbessern, indem sie allen Kindern – unabhängig vom sozialen Hintergrund – gleiche Chancen eröffnen.

Individuelle Lernzeit statt Hausaufgaben

Ein weiteres zentrales Element ist die Integration individueller Lernzeiten, die klassische Hausaufgaben ersetzen. Diese Struktur entlastet Familien und sorgt dafür, dass alle Kinder unter gleichen Bedingungen lernen können. Eine Lehrkraft betonte: „Also ich schaue, wenn es um Lernzeiten geht, [...] dann arbeiten wir jetzt gerade mit den Kindern daran, dass sie Rückmeldungen geben, in welchen Bereichen sie sich unsicher fühlen, in welchen Bereichen sie Unterstützung brauchen. Das kann mit einfließen.“ (Allegrain-Schule, 2024, S. 3) Dies trägt maßgeblich dazu bei, Bildungsungleichheiten zu reduzieren. Ganztagschulen bieten durch ihre strukturierte Tagesgestaltung und klassenübergreifende Aktivitäten eine wertvolle Plattform für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Die Kinder lernen im Ganztag etwa, Konflikte zu lösen: „Wir brauchen wirklich viel Zeit dafür allein. Das darf man auch nicht vergessen. Um solche Konflikte zu klären. Weil, die sind einfach da.“ (Degas-Schule, 2024, S. 16) Die Trägervertretung ergänzte, dass der Ganztag auch eine Chance sei, Kinder zu stärkerer Partizipation zu motivieren: „Wenn die Kinder wissen, ich mache ein Angebot zur Demokratiestärkung und dann gibt es vielleicht einen Anhang, Einleger, wie auch immer da im Zeugnis.“ (Cassatta, 2024, S. 21) Ganztagschulen wird das Potenzial zugeschrieben, Kindern und Jugendlichen größere Partizipationsräume zu eröffnen und durch die hierdurch erfahrene Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme Bildungsgerechtigkeit zu stärken, was sich dann positiv auf die Lernmotivation auswirkt. Darüber hinaus wurde in den Interviews betont, dass der Ganztag – hier exemplarisch an der Aussage einer Lehrperson illustriert – besonders für jene Kinder eine wichtige Funktion übernimmt, die zu Hause wenig Aufmerksamkeit oder Zuneigung erfahren: „[...] Kinder hier auffängt und ihnen eine gute Zeit macht oder bietet, die zu Hause vielleicht nicht viel von den Eltern entgegengebracht bekommen, was jetzt Aufmerksamkeit angeht, was vielleicht auch in Richtung Liebe fast schon, also wirklich Zuneigung. Und ich glaube, das ist so eines der größten Punkte, dass man hier quasi eine gute Zeit haben kann, wenn man es zu Hause eben nicht hat.“ (Allegrain-Schule,

2024, S. 7) Ähnlich berichtete eine Lehrperson, dass manche Kinder vor den Ferien weinen würden, da die pädagogischen Fachkräfte eine Art Elternrolle einnehmen. Diese enge Beziehung kann besonders in der individuellen Lernzeit von Bedeutung sein, da sie den Kindern Sicherheit und Stabilität bietet. Wenn Lernprozesse durch vertrauensvolle Bindungen begleitet werden, steigt die Motivation, sich auch herausfordernden Aufgaben zu stellen. So kann der Ganztag nicht nur soziale Unterstützung bieten, sondern auch gezielt individuelle Lernfortschritte fördern und einen wichtigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten.

Zusammenfassung der Chancen

Die Auswertung der Interviews und des Trägergesprächs verdeutlicht, dass Ganztagschulen aus Sicht der beteiligten Akteur*innen vielfältige Möglichkeiten bieten, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Die Einbindung multiprofessioneller Teams, die Kooperation mit externen Partner*innen, die Umsetzung individueller Lernzeiten und die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen schaffen eine Lernumgebung, die über den klassischen Unterricht hinausgeht. Diese Ansätze tragen dazu bei, Schüler*innen ganzheitlich zu fördern und ihre individuellen Potenziale bestmöglich zu entfalten. Gleichzeitig betonen die Befragten, dass diese Chancen nur dann wirksam werden können, wenn die notwendigen strukturellen und personellen Rahmenbedingungen gegeben sind.

4.2.2 Herausforderungen

Inklusion

Ein zentrales Problemfeld ist die Umsetzung von Inklusion im Ganztag. Die befragten Fachkräfte und Lehrpersonen bemängelten insbesondere die unzureichende personelle und methodische Ausstattung: „Das ist inzwischen eigentlich Usus, aber die Komponente der Kinder mit Inklusionsbedarf, die wird, glaube ich, am meisten noch vernachlässigt.“ (Cassatta, 2024, S. 17) Unabhängig von einem konkreten Förderbedarf weisen die Befragten darauf hin, dass im Ganztag keine so individuelle Förderung umgesetzt werden kann, wie sie möglicherweise Eltern zu Hause leisten könnten – vorausgesetzt, diese verfügen über die entsprechenden Kompetenzen und Ressourcen. Eine Befragte beschreibt diese Herausforderung folgendermaßen: „Das heißt, wir können nicht in dem Maß auf einzelne Kinder eingehen, wie es vielleicht Eltern zu Hause tun könnten, wenn sie ein einzelnes Kind da haben. Und da sehe ich schon auch Schwächen des Systems, weil gerade Kinder, die wirklich ganz dringend Unterstützung brauchen, da einfach auch viel zu lange drauf warten müssen.“ (Allegrain-Schule, 2024, S. 9) Es wird deutlich, dass Lehrpersonen gerade bei jenen Kindern, die besondere Unterstützung benötigen, die Möglichkeiten individueller Förderung als begrenzt ansehen. Dies bringt eine Erzieher*in auf den Punkt: „Inklusion ist tatsächlich ein großes Problem.“ (Allegrain-Schule, 2024, S. 8)

Ressourcenausstattung

Die erhobenen Daten zeigen deutlich, dass die Ressourcenausstattung ein wiederkehrendes Hindernis darstellt. Besonders der Mangel an finanziellen Mitteln zur Einstellung von ausreichend qualifiziertem Personal wird kritisch gesehen. Eine Fachkraft beschreibt die Situation exemplarisch: „[...] Und wir konnten das noch leisten, eine zweite pädagogische Fachkraft [in die Klassenzeit] reinzupacken. Das geht nicht. Wir sind eine sogenannte Paragraf-4a-Schule. [...] Das ist Grundschulgesetz, Ganztags und so weiter. Und wir leiden ein Stück weit unter dieser Gruppengröße 25. Weil Gruppengröße 25 überhaupt nicht zur Realität der Schulen passt.“ (Caravaggio-Schule, 2024, S. 5) Der Aspekt der Ressourcen wird in allen Interviews gleichermaßen von den Akteur*innen beanstandet und als zentrales Hindernis für eine bedarfsgerechte Gestaltung des Ganztags betrachtet.

Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften

Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften wird durch unterschiedliche Verantwortlichkeiten und Arbeitszeiterfassungsmodelle erschwert. Zudem fehlen häufig geeignete Schnittstellen für fachliche Abstimmungen. Eine Lehrkraft beschreibt die damit verbundenen Herausforderungen folgendermaßen: „Jetzt, dieses Jahr, ist es bei mir ein bisschen anders, jetzt habe ich einige Fachlehrer drin, da ist natürlich mehr Absprache, da muss man gucken, wer ist wann, wer macht was, wer braucht noch was, was man mittags noch macht, das kann man gar nicht so ganz genau sagen, wie man den Tag gestaltet.“ (Degas-Schule, 2024, S. 8) Dies führt häufig zu getrennten AG-Systemen und organisatorischen Hürden, die die pädagogische Qualität beeinträchtigen können.

Unzureichende fachliche Förderung

Ein häufig angesprochenes Problem ist die Qualität der fachlich-inhaltlichen Betreuung, insbesondere in den Lernzeiten und der Hausaufgabenbetreuung. Diese wird teilweise von unqualifizierten Kräften übernommen, was die Erreichung der Lernziele gefährden kann. Eine Lehrkraft beschreibt die Situation folgendermaßen: „[...] Auch aus Lernsicht können wir in den Lernzeiten, die wir anbieten, die ja die Hausaufgabenzeiten ersetzen oder halt auch nur zusätzliche Übungszeiten sind, haben wir einen, würde ich mal sagen, einen durchschnittlichen Betreuungsspiegel, das heißt eine Person für über 20 Kinder.“ (Allegrain-Schule, 2024, S. 9) Dies zeigt die Notwendigkeit, Lernzeiten qualitativ zu gestalten und klar zu definieren – insbesondere in Hinblick auf die Förderung fachlich-inhaltlicher Ziele.

Dass sich hierbei eine Bildungslücke im Ganztags eröffnet, die dem Anspruch von Bildungsgerechtigkeit nicht gerecht wird, wird durch die Aussage einer weiteren Lehrperson verdeutlicht: „[...] unser Eindruck war, dass wir die Grundbedürfnisse gut erfüllen können mit Mittagessen, wir betreuen, wir bieten Angebote, wo die Kinder sich auch ausleben kön-

nen, was wir aber nicht schaffen, ist tatsächlich, dass das einfach auch, also PISA-Ergebnisse oder auch mehrere Ergebnisse, gerade so die Basiskompetenzen wirklich zu stärken, schaffen wir einfach nicht. Also da fehlt es tatsächlich auch, also wir sind dran, das zu verbessern, aber da können wir keine mehr Chancengleichheit bieten, das heißt, wenn wir Kinder haben, die zu Hause nicht unterstützt werden im Bereich Lesen oder einfach auch nicht unterstützt werden können, [...] das schaffen wir aktuell nicht, dass wir das so auffangen, dass die Kinder wirklich in dem Bereich Chancengleichheit hätten, wo sie es ja auch ganz dringend bräuchten.“ (Allegrain-Schule, 2024, S. 6) In der Wahrnehmung der befragten Akteur*innen wird das Potenzial des Ganztags zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit im Bereich der fachlich-inhaltlichen Unterstützung derzeit nur bedingt oder gar nicht ausgeschöpft. Dies wird insbesondere mit einem Mangel an ausreichend qualifiziertem Personal begründet.

Virulentes Bildungsgerechtigkeitsverständnis

Die Interviews verdeutlichen, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, wie Bildungsgerechtigkeit im Ganztags umgesetzt werden soll. Ein Lehrer äußert sich dabei eher pessimistisch: „[...] das wäre eigentlich das perfekte Ziel, das man haben könnte, dass alle die gleiche Chance haben und so weitergehen. Aber ich glaube, das findet nicht statt. Und zwar nicht für die Schwachen und nicht für die Starken.“ (Degas-Schule, 2024, S. 25) Auch bei der Analyse der Bildungsgerechtigkeitsverständnisse der Befragten zeigt sich ein breites Spektrum – von der Vorstellung gleicher Chancen bis hin zur Bereitstellung von Angeboten. Diese Unklarheit erschwert die gezielte Umsetzung von Maßnahmen und stellt eine zentrale Herausforderung für die Weiterentwicklung von Bildungsgerechtigkeit im Ganztags dar.

4.3 Unterschiede der Standorte Bodenseekreis und Stuttgarter Raum

Sozialraumeinbezug

Die Herausforderungen im Sozialraumeinbezug unterscheiden sich erheblich zwischen städtischen und ländlichen Regionen. Während Schüler*innen im Stuttgarter Raum von Angeboten wie kostenlosen Fahrten zu Kooperationspartner*innen profitieren, fehlen solche Möglichkeiten im ländlichen Bodenseekreis häufig. Trotz dieser Unterschiede bemühen sich die Schulen, schulintern ein möglichst breites Angebot bereitzustellen, um allen Kindern den Zugang zu vielfältigen Aktivitäten zu ermöglichen: „[...] das Angebot so vielfältig wie möglich zu halten, sodass alle Kinder auch mal ihren Interessen nachgehen können oder eben auch Dinge machen können, zu denen sie sonst keine Gelegenheit haben.“ (Fontaine-Schule, 2024, S. 5)

dellen auflösen und stattdessen ein einheitliches Bildungsangebot mit verbindlichen Standards schaffen. Dies könnte nicht nur zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten beitragen, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal verbessern, da die Ganztagsangebote fest in den Schulalltag integriert wären.

Durch eine konsequente Umsetzung der Gesamtschule als gebundenes Ganztagsmodell könnten – entlang der vorliegenden Daten aus der Perspektive der befragten Praktiker*innen – demnach sowohl Bildungsgerechtigkeit als auch soziale Integration gestärkt werden.

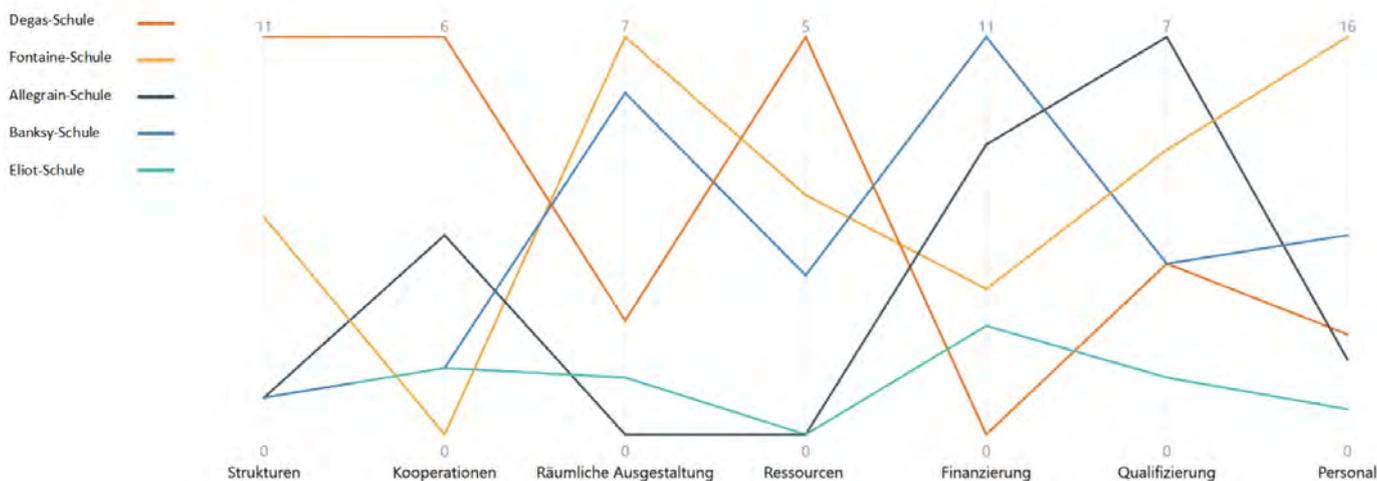


Abb. 6: Abhängige Schnittstellenfaktoren (Referenzschule: Caravaggio-Schule)

Bildungsgerechtigkeit

Ein zentrales Ziel und zugleich eine Herausforderung für Ganztagschulen ist die Schaffung gleicher Bildungschancen für alle Schüler*innen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung veranschaulichen, dass die strukturellen Rahmenbedingungen der Schulen häufig unzureichend sind, um dieses Ziel zu erreichen. Dabei spielen nicht nur die Ressourcenausstattung und organisatorische Aspekte eine Rolle, sondern auch die unterschiedlichen Perspektiven und Zielvorstellungen der beteiligten Akteur*innen.

Ein weiteres Problem ist das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit selbst, das in den Interviews als „virulent“ beschrieben wurde, da unterschiedliche Deutungen und Zuständigkeiten oft zu Missverständnissen führen. Wie Speck (2012) betont, bleibt die Multiprofessionalität ein zentraler Hebel, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Dies deckt sich mit den Aussagen der Interviewpartner*innen, die die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bildungsverständnisses betonten. Ohne eine gemeinsame Zielsetzung wird die Arbeit an Bildungsgerechtigkeit im Ganzttag oft zu einer reinen Formalität: „[...] wir haben zwar einen Ganzttag und wir können überall sagen, wir haben ein Ganzttagsangebot von 7 bis 17 Uhr, das hört sich erst mal toll an. Wir haben jeden Tag Hausaufgabenbetreuung, das hört sich auch alles toll an. Das hat aber noch nicht viel mit Bildungsgerechtigkeit zu tun.“ (Eliot-Schule, 2024, S. 21)

Ganzttag und Bildungsgerechtigkeit

Die Kombination aus Ganztagsstruktur und dem Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit wird im Forschungsdiskurs als

komplexes Zusammenspiel beschrieben, das von multiprofessioneller Kooperation, Ressourcenverteilung und sozial-räumlicher Einbindung abhängt (Scheuerer, 2024). Die Interviews zeigten, dass Ganztagschulen grundsätzlich das Potenzial haben, Bildungsgerechtigkeit zu fördern – etwa durch individuelle Lernzeiten oder den Ausbau sozialer Kompetenzen. Allerdings scheitert diese Zielsetzung häufig an unzureichenden Ressourcen und mangelnder Abstimmung zwischen den Professionen.

Zudem wurde in den Interviews mit Vertreter*innen der kommunalen Träger die Bedeutung der sozialen und kulturellen Vielfalt der Elternschaft und deren Einbindung hervorgehoben. Die befragte Person betont: „Der Ganzttag ist ein Abbild der Gesellschaft. Wir müssen lernen, mit dieser Heterogenität umzugehen und sie als Stärke zu nutzen.“ (Cassatta, 2024, S. 18) Diese Aussage verdeutlicht, dass die Kommune als Trägerin eine zentrale Rolle in der Gestaltung und Steuerung von Ganztagsangeboten spielt bzw. spielen sollten, insbesondere in Hinblick auf die Integration unterschiedlicher familiärer Hintergründe.

Die Vielfalt der Eltern und deren verschiedene Ansprüche und Erwartungen beeinflussen die Nutzung und Akzeptanz der Ganztagsangebote erheblich, etwa durch unterschiedliche Bedarfe an Betreuung, Bildung und die Nutzung kultureller Angebote. In einem offenen Ganztagsmodell führt dies zu variierenden Teilnehmendenraten, wodurch soziale Unterschiede innerhalb der Schüler*innenschaft sichtbar bleiben. Ein flächendeckender gebundener Ganzttag könnte hingegen dazu beitragen, diese Unterschiede zu nivellieren, da alle Schüler*innen gleichermaßen in das Ganztagsange-

bot eingebunden wären. Dadurch könnten die Differenzen innerhalb der Elternschaft etwa im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status oder dem Migrationshintergrund eine geringere Rolle spielen, da der Ganztags für alle verbindlich wäre und somit keine sozialen Selektionsmechanismen über die Teilnahme entstehen würden.

5.2 Bedeutung für Bildungsverwaltung und Praxis

Die Ergebnisse unterstreichen, dass die Bildungsverwaltung eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung von Ganztagschulen spielt. Es bedarf klarer Rahmenbedingungen, die sowohl Kooperation als auch Qualität gezielt fördern. Dazu gehören verbindliche Absprachen zwischen den Professionen sowie die Bereitstellung von Ressourcen für gemeinsame Planungs- und Reflexionszeiten. Eine Lehrkraft hebt die Bedeutung der Zusammenarbeit hervor: *„Das sind wirklich die Kooperationen, ist eine organisatorische Kooperation. [...] Und natürlich versuchen wir uns, wie gesagt, also so inhaltlich dann schon abzugleichen.“* (Eliot-Schule, 2024, S. 14) Ohne festgelegte Zeitfenster für Übergaben, Abstimmungen und Zusammenarbeit bleiben die Schulen im Alltag unrhythmisiert und können keine vernetzten Konzepte entwickeln.

Auch alternative Arbeitszeitmodelle sind notwendig, um den spezifischen Anforderungen von Ganztagschulen gerecht zu werden. Die derzeitigen Regelungen erschweren häufig eine effektive Zusammenarbeit und führen zu Unzufriedenheit bei den Fachkräften. Eine Lehrkraft beschreibt diesen Bedarf an Flexibilität wie folgt: *„Arbeitszeitmodell, alles gut, finde ich auch in Teilen gut, aber ich glaube, wir brauchen immer wieder ein Stück Flexibilität, wo ich auch an meinen Berufsethos einfach in dem Moment appellieren kann.“* (Eliot-Schule, 2024, S. 16) Um Ganztagschulen langfristig als chancengerechte Lernorte zu etablieren, braucht es daher Strukturen, die sowohl die Bedürfnisse der Kinder als auch die Arbeitsrealitäten der pädagogischen Fachkräfte berücksichtigen.

5.3 Mögliche Maßnahmen zur Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit in Ganztagschulen

Um die Bildungsgerechtigkeit in Ganztagschulen nachhaltig zu fördern, sind innovative Ansätze und strukturelle Veränderungen vonnöten, die sich an den Erfahrungen aus der Praxis orientieren. Ein zentraler Ansatzpunkt ist die stärkere Vernetzung von Schule und Sozialraum.

Campus-Idee

Die Interviews legen nahe, dass die Schaffung eines Campusmodells, das verschiedene Institutionen wie Schulen, Jugendhilfe, Vereine und Kulturinstitutionen an oder um

die Schule zusammenführt, ein vielversprechender Ansatz sein könnte. Ein solches Modell würde die Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen intensivieren, den Sozialraum stärker einbeziehen und durch kurze Wege effizientere Synergien ermöglichen. Diese Idee deckt sich mit der Vorstellung eines integrierten Campus-Systems, das verschiedene Angebote bereits strukturell verankert: *„[...] deswegen schwebt mir auch so eine Art Campus-System vor, wo einfach viele Sachen schon mit drin sind, [...]“* (Allegrain-Schule, 2024, S. 12)

Gemeinsame Zeitfenster für Absprachen

Die Einrichtung fester Zeitfenster für Abstimmungen und Übergaben zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften würde die Qualität der Zusammenarbeit erheblich verbessern. Regelmäßige Absprachen sind essenziell, um Klarheit über Zuständigkeiten und Informationsflüsse zu schaffen: *„Also, was wir dürfen, was wir nicht dürfen, was im Graubereich ist. [...] Und so sind eigentlich ständige Absprachen, wer informiert wann.“* (Eliot-Schule, 2024, S. 2) Eine verlässliche Kommunikationsstruktur würde dazu beitragen, die Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten sowohl organisatorisch als auch fachlich nachhaltig zu stärken.

Alternative Arbeitsmodelle

Flexible Arbeitszeitmodelle, die den besonderen Anforderungen des Ganztags gerecht werden, könnten die Arbeitsbedingungen verbessern und die Zufriedenheit der Fachkräfte steigern. Besonders für pädagogische Fachkräfte wäre dies ein wichtiger Schritt, um die Attraktivität des Berufsfeldes zu erhöhen. Derzeit fehlen ausreichend attraktive Arbeitsplätze, was die Personalgewinnung erschwert: *„Sie arbeiten [...] bei dem Taschengeld, was es dann gibt. Also ich meine, wer besser qualifiziert ist, arbeitet dann für so ein bisschen. Und das ist ja auch ein Riesendilemma, dass wir da einfach keine attraktiven Arbeitsplätze schaffen in der aktuellen Diskussion.“* (Cassatta, 2024, S. 23) Um diesem Dilemma entgegenzuwirken, müssten Arbeitszeitregelungen stärker an die Anforderungen des Ganztagsbetriebs angepasst und langfristig weiterentwickelt werden.

Ganztagsangebote sollten zudem konsequent an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet und gemeinsam mit ihnen gestaltet werden. Dies bedeutet, dass Schüler*innen aktiv an der Planung und Umsetzung beteiligt werden. Ein Beispiel dafür ist die Schulversammlung, die einmal im Quartal stattfindet und gezielt Themen behandelt, *„die halt für alle relevant sind, [...] oder eben Themen, die eigentlich schon von Kinderseite kommen“* (Degas-Schule, 2024, S. 6). Partizipation darf sich dabei nicht auf einzelne Aspekte wie die Auswahl des Mittagessens beschränken – sie muss inhaltlich verankert sein und den Kindern echte Mitgestaltungsmöglichkeiten bieten.

5.4 Perspektiven für zukünftige Forschung

Die Ergebnisse der Interviewauswertung verdeutlichen, dass zukünftige Forschung verstärkt die langfristige Evaluation von Ganztagsangeboten in den Blick nehmen sollte. Besonders die Perspektive der Schüler*innen bleibt bislang in Bezug auf viele Aspekte unzureichend berücksichtigt – sei es in der Angebotsplanung, der Rhythmisierung oder in Förderprogrammen. Darüber hinaus muss die Demokratiebildung stärker in den Fokus rücken. Dies wird auch in den Interviews kritisch angemerkt: *„[...] ich finde, dass sich da die Schulen, weil sie sicherlich auch wirklich mit schmalen Ressourcen arbeiten müssen, [...] aber die Demokratie erziehen, so sträflich zu vernachlässigen, das geht nicht.“* (Cassatta, 2024, S. 14) Eine systematische Erforschung der subjektiven Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen könnte wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, wie Ganztagsangebote besser an ihre Bedürfnisse angepasst werden können.

Ein zentrales Hindernis für die Wirksamkeit dieser Angebote bleibt indes die mangelnde Verzahnung von Unterricht und ergänzenden Programmen. Speck (2012) führt diese Problematik auf divergierende Bildungsvorstellungen, unzureichende Kommunikation sowie fehlende Kooperationsstrukturen zurück. Zusätzlich verstärken Konkurrenzängste und Statusabwertungen, insbesondere gegenüber pädagogischen Fachkräften, diese Herausforderungen (Speck, 2012, S. 61). Die Analyse veranschaulicht ferner, dass strukturelle Faktoren – etwa die starke professionsbezogene Trennung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie das Fehlen von Ganztagsgremien – diese Problematik weiter verschärfen (Speck, 2012, S. 60). Zukünftige Forschung sollte daher untersuchen, welche strukturellen und organisationalen Bedingungen eine effektivere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften fördern können und welche Modelle einer integrativen Ganztagsgestaltung besonders wirksam sind.

Dessen ungeachtet besteht ein dringender Forschungsbedarf zur Wirksamkeit unterschiedlicher Strukturen und Modelle des Ganztags in verschiedenen sozialen Kontexten. Ein Vergleich zwischen ländlichen und städtischen Gebieten sowie eine dezentral-regional differenzierte Analyse könnten wertvolle Erkenntnisse liefern, insbesondere in Bezug auf die Anpassungsfähigkeit und Zielgenauigkeit der Ganztagsangebote in unterschiedlichen Sozialräumen. Solche Analysen könnten zudem Unterschiede in der Ressourcenausstattung und im Zugang zu Kooperationspartnern aufzeigen, die für eine gleichwertige Bildungsförderung essenziell sind.

Ein weiteres relevantes Forschungsfeld ist die Rolle multiprofessioneller Teams als Schlüsselfaktor für die Qualität von Ganztagsangeboten. Scheuerer (BMFSFJ, 2024, S. 50) hebt hervor, dass Bildungsgerechtigkeit maßgeblich durch Multiprofessionalität und Transprofessionalität gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang sollte insbesondere untersucht werden, wie Diagnostik, individuelle Förderung und die Rhythmisierung im Ganztags durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und externen Partner*innen verbessert werden können. Eine Befragte verweist auf die positiven Entwicklungen in bestehenden Konzepten: *„Die haben schon viele Kinderkrankheiten einfach inzwischen auch raus, unter anderem solche Konzepte.“* (Cassatta, 2024, S. 10)

Auch die Integration von Sozialraumpartnerschaften erweist sich als wichtiges Forschungsfeld. Die Frage, wie lokale Akteur*innen – etwa Vereine, Jugendhilfeträger oder Kulturinstitutionen – in Ganztagskonzepte eingebunden werden können, um Bildungsgerechtigkeit zu fördern, ist bislang kaum systematisch untersucht. Dies schließt die Erforschung struktureller und organisatorischer Rahmenbedingungen ein, die eine effektive Zusammenarbeit erleichtern könnten. Solche Studien könnten praxisnahe Strategien für eine bessere Verzahnung von Schule und Sozialraum entwickeln und gezielt die Bildungschancen von Schüler*innen in sozial benachteiligten Kontexten verbessern.

6.

Fazit und Handlungsempfehlungen/ Vorschläge

6.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Die Untersuchung hat ergeben, dass Ganztagschulen auch in der Wahrnehmung der Akteur*innen in der Praxis ein hohes Potenzial besitzen, Bildungsgerechtigkeit zu fördern, jedoch nur, wenn sie mit adäquaten strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ausgestattet sind. Eine zentrale Erkenntnis lautet, dass multiprofessionelle Teams – bestehend aus Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften und externen Partner*innen – entscheidend für die Qualität und Wirksamkeit von Ganztagsangeboten sind. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die mangelnde Verzahnung von Unterricht und ergänzenden Angeboten sowie unzureichende Kooperationen zwischen den Akteur*innen erhebliche Herausforderungen darstellen, die sich negativ auf die Stärkung von Bildungsgerechtigkeit auswirken können. Eine weitere Schlüsselproblematik ist die fehlende Anpassung von Ganztagsstrukturen an die Bedürfnisse von Schüler*innen, insbesondere in Bezug auf ihre individuellen Förderbedarfe und sozialen Hintergründe.

Die Interviews zeigten außerdem, dass Bildungsgerechtigkeit oft von regionalen und sozialen Gegebenheiten abhängt. Während urbane Schulen häufig von einem besseren Zugang zu Kooperationspartnern profitieren, kämpfen ländliche Schulen mit eingeschränkten Ressourcen und Mobilitätsproblemen. Diese Unterschiede unterstreichen die Notwendigkeit flexibler, sozialraumbezogener Ansätze bei der Gestaltung und Umsetzung von Ganztagsangeboten.

6.2 Implikationen für Bildungs- und Beratungsmaßnahmen

Um die Potenziale von Ganztagschulen in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit voll auszuschöpfen, ist eine systemische Perspektive erforderlich, die verschiedene Akteur*innen und Institutionen stärker miteinander verknüpft. Neben Schulen, Bildungsverwaltungen und Jugendhilfe sollten auch Organisationen wie Sportvereine, Kulturinstitutionen und gemeinnützige Träger aktiv in die Kooperationsstrukturen eingebunden werden. Eine verbindliche Zusammenarbeit kann durch die Einführung gemeinsamer Zeitfenster für Fallbesprechungen, regelmäßige Abstimmungen und übergreifende Ganztagsgremien gefördert

werden. Besonders wichtig ist es, hier klare Zuständigkeiten und Kommunikationswege zu definieren, um Reibungsverluste zwischen den Professionen zu minimieren.

Innovative Konzepte wie das Campus-Modell bieten in der Wahrnehmung der Beteiligten darüber hinaus die Chance, verschiedene Einrichtungen räumlich und organisatorisch zusammenzuführen. Die Integration von Angeboten der Jugendhilfe, Gesundheitsförderung und Sozialarbeit in den Schulalltag kann Synergien schaffen und den Zugang zu unterstützenden Strukturen erleichtern. So könnten beispielsweise Mehrgenerationenhäuser oder Familienzentren, wie sie in Nordrhein-Westfalen bereits umgesetzt wurden, eine Vorbildfunktion übernehmen, um den Sozialraum aktiv in die Bildungsarbeit einzubinden.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung schüler*innenorientierter Strukturen. Neben einer Anpassung der Arbeitszeitmodelle an den individuellen Rhythmus der Kinder sollten partizipative Formate stärker verankert werden. Dies könnte bedeuten, dass Schüler*innen an der Gestaltung von Ganztagsangeboten beteiligt werden, etwa durch Feedback-Formate, Mitbestimmung bei der Programmgestaltung oder die Möglichkeit, eigene Projekte umzusetzen. Diese Ansätze können nicht nur die Akzeptanz der Angebote erhöhen, sondern auch die Selbstwirksamkeit und soziale Kompetenz der Kinder gezielt stärken. Gleichzeitig müssen Schulträger und Bildungsverwaltungen dafür Sorge tragen, dass ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, um solche innovativen Ansätze nachhaltig umzusetzen.

6.3 Empfehlungen für die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte

Die Förderung von Bildungsgerechtigkeit in Ganztagschulen erfordert das abgestimmte und gezielte Handeln verschiedener Akteur*innen, darunter Bildungsverwaltungen, Kommunen, Schulen sowie externe Partner*innen. Die nachfolgenden Handlungsempfehlungen sprechen diese Akteursgruppen direkt an und zeigen praxisorientierte Ansätze auf, um Ganztagsangebote nachhaltig zu stärken. Im Fokus stehen die Förderung von Zusammenarbeit, organisatorische Flexibilität sowie die aktive Einbindung aller Beteiligten, um die Qualität des Ganztags zu steigern und Chancengleichheit langfristig zu gewährleisten:

Handlungsempfehlungen an verschiedene Akteur*innen

1.

Bildungsverwaltungen: Förderung eines professionsübergreifenden Verständnisses

Bildungsverwaltungen sollten in der Ausbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften ein professionsübergreifendes Verständnis von Bildungsgerechtigkeit verankern. Dies kann durch die Integration von Themen wie individueller Förderung und Diagnostik sowie die Sensibilisierung für die Bedürfnisse vulnerabler Gruppen geschehen. Diese Aussage verdeutlicht, dass Bildungsgerechtigkeit nicht nur ein theoretisches Konzept bleiben darf, sondern aktiv in die Gestaltung von Bildungsangeboten einfließen muss. „Das perfekte Ziel, das man haben könnte, [ist], dass alle die gleiche Chance haben und so weitergehen.“ (Degas-Schule, 2024, S. 25)

2.

Pädagogische Leitungen: Schaffung verbindlicher Zeit- und Austauschfenster

Leitungen sollten feste Zeitfenster für Absprachen und Fallbesprechungen zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften etablieren. Dies würde eine intensivere Zusammenarbeit ermöglichen und die Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten stärken. Derzeit fehlen allerdings regelmäßige Übergabe- und Austauschzeiten, in denen sich die pädagogischen Fachkräfte abstimmen können. Dadurch mangelt es sowohl für Kinder als auch für Erwachsene an geschützten Räumen für Abstimmung, Reflexion und Rückzug: „Seit es mehr geöffnet wurde, sind die Kinder dafür viel freier. Es fehlt, glaube ich, für alle – Erwachsene wie Kinder – an Rückzugs- und [Austausch-]Orten.“ (Banksy-Schule, 2024, S. 9)

3.

Kommunen: Flexible Mittelverwendung für bedarfsgerechte Unterstützung

Kommunen oder Städte sollten Schulen mehr Spielraum bei der Verteilung der Gelder geben, damit diese gezielt für aktuelle Bedarfe eingesetzt werden können. Besonders in den Bereichen AG-Angebote und Personalverwaltung existiert ein hoher Handlungsbedarf. Mehr Flexibilität vor Ort würde ermöglichen, schneller auf die Bedürfnisse der Schüler*innen zu reagieren. „Natürlich, wenn es brennt, dann dürfen wir. Aber wir können es nicht regulär einplanen, weil die Ressourcen immer wieder abgezogen werden können“ (Eliot-Schule, 2024, S. 3)

4.

Politik: Arbeitszeitflexibilität und multiprofessionelle Teams stärken

Auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene sollten Rahmenbedingungen für flexible Arbeitszeitmodelle geschaffen und das starre Deputatssystem überdacht werden, um eine bessere Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangeboten zu ermöglichen. Flexible Schichtsysteme und/oder gemeinsame Zeitfenster könnten die Zusammenarbeit im Ganztag erheblich erleichtern. Gleichzeitig braucht es stärker professionalisierte und qualifizierte, multiprofessionelle Teams, die neben Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen auch Fachkräfte aus Theaterpädagogik, Kunsttherapie oder Sport einbinden. Während ein gebundener Ganz-

tag von festen Strukturen profitiert, könnte ein offenes Modell durch variable Einsätze gestärkt werden. Kooperationen mit externen Partner*innen wie Umweltbildungszentren oder Sportvereinen sind essenziell, um das Angebot zu erweitern und schulisches Personal zu entlasten. Dafür braucht es langfristige strukturelle Anpassungen statt kurzfristiger Projektförderung.

„Das pädagogische Fachkräfteteam ist ein multiprofessionelles Team, da habe ich von Theaterpädagogen über Erzieher, Sozialpädagogen, Kunsttherapeuten, also alles mit dabei. [...] In Kooperation gehen wir mit dem Stadtacker zum Beispiel, mit der Öko-Station hier auf dem Wattberg, mit der Stadtbibliothek, mit zwei Sportvereinen sind wir in Kooperation“ (Caravaggio-Schule, 2024, S. 9)

4.1

Campus-Idee: Bildungs- und Betreuungs- angebote bündeln

Um Familien besser zu unterstützen und Kindern umfassendere Lern- und Freizeitmöglichkeiten zu bieten, könnte ein Campus-System entwickelt werden, das Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote bündelt. Dies würde Kindern – unabhängig von ihrer Betreuungsform – den Zugang zu vielfältigen Aktivitäten ermöglichen, etwa Musik- oder Sportkursen am Nachmittag. Erste Ansätze bestehen bereits, doch eine strukturelle Umsetzung wäre wünschenswert: „[...] mir [schwebt] auch so eine Art Campus-System vor, wo einfach viele Sachen schon mit drin sind, die einfach ... So, dass die Kinder wirklich davon profitieren können und das auch mitnutzen können.“ (Allegrain-Schule, 2024, S. 12)

5.

Ganztagsschulen: Förderung der Partizipation von Schüler*innen

Ganztagsschulen sollten Strukturen schaffen, die eine aktive Beteiligung der Schüler*innen ermöglichen, ohne sie zu überfordern. Dies kann durch ihre Einbindung in Entscheidungsprozesse sowie durch die Gestaltung von Angeboten geschehen, die sich an ihren Interessen und Bedürfnissen orientieren. *„Das ist, finde ich, ganz wichtig, damit wir [...] meinungsstarke, reflektierte junge Menschen heranwachsen lassen, die später einen erfüllenden Platz in der Gesellschaft finden – selbstbestimmt, zufrieden und im Einklang mit ihren individuellen Stärken.“* (Fontaine-Schule, 2024, S. 4–5)

6.

Kooperationspartner*innen: Stärkung der Sozialraum- partnerschaften

Ganztagsschulen sollten stärker mit lokalen Akteur*innen kooperieren, um Bildungsgerechtigkeit und Sozialraumorientierung zu fördern. In sozialräumlichen Kontexten ohne kindgerechte Anlaufstellen wie Jugendtreffs gestaltet sich dies oft schwieriger. Daher ist es wichtig, Trägergrenzen zu überwinden und Kooperationen im Sinne präventiver Netzwerkarbeit zu nutzen. *„Eigentlich sind doch die Strukturen gleich. [...] Aber wenn ich in einem Sozialraum agiere, in dem ich noch keine anderen kindorientierten Anlaufstellen habe, [...] dann ist das mit der Sozialraumorientierung einfach schwieriger umzusetzen. [...] Die Eitelkeit der Trägerzuständigkeiten gehört überwunden, damit das im Geiste der Präventionskettenarbeit von allen genutzt werden kann.“* (Cassatta, 2024, S. 5)

Diese Handlungsempfehlungen zeigen, dass die Verbesserung von Bildungsgerechtigkeit in Ganztagsschulen eine gemeinsame Anstrengung verschiedener Akteur*innen erfordert. Nur durch eine systematisch koordinierte Zusammenarbeit können nachhaltige Verbesserungen in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit erzielt werden. Zwar haben verschiedene Modelle des Ganztags jeweils ihre Vor- und Nachteile, und deren Umsetzung sollte an lokale Bedingungen angepasst werden. Dennoch gibt es entlang der Ergebnisse der vorliegenden Studie aus der Perspektive der Praktiker*innen deutliche Anhaltspunkte dafür, dass ein gebundener Ganztag besonders förderlich für Bildungsgerechtigkeit sein kann – insbesondere von einem Verständnis von Bildungsgerechtigkeit ausgehend, das vulnerable Gruppen im Blick hat. So ermöglicht er eine engere Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten, verbessert die Koordination zwischen Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal und stellt sicher, dass alle Schüler*innen – unabhängig von ihrem sozialen oder kulturellen Hintergrund – dieselben Bildungs- und Fördermöglichkeiten erhalten. Gerade dieser Aspekt ist für Bildungsgerechtigkeit und das gemeinsame Lernen besonders relevant, da soziale Kompetenzen in einem verbindlichen Ganztagsmodell nachhaltiger entwickelt und gefördert werden können. In offenen oder teilgebundenen Ganztagsformen ist dies in diesem Umfang nicht gleichermaßen gewährleistet.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen lassen sich Forderungen für die Landespolitik ableiten. Um dem Ziel größerer Bildungsgerechtigkeit an Ganztagsschulen näherzukommen, braucht es basierend auf den vorliegenden Daten:

- **ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen, um den Ganztag gerecht und nachhaltig zu finanzieren;**
- **eine Professionalisierung der Steuerungsebenen, um die Verzahnung und Kooperation aller am Ganztag beteiligten Akteur*innen zu stärken;**
- **flexiblere Arbeits- und Rahmenbedingungen, um die Zusammenarbeit im Ganztag für Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte und weiteres Personal attraktiver und effektiver zu gestalten;**
- **Qualitätssicherung in allen Bereichen – von der Durchführung über die Ausbildung bis hin zur Fort- und Weiterbildung –, um langfristig hohe Standards in der Ganztagsbildung zu gewährleisten.**
- **Diese Maßnahmen sind essenziell, um ein inklusives, partizipatives, qualitativ hochwertiges und chancengerechteres Ganztagsangebot zu gewährleisten, das *alle* Schüler*innen unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen oder sozioökonomischen Herkunft bestmöglich fördert.**

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: wbv Media.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bertelsmann Stiftung (2022). *Qualität in der Ganztagsbetreuung: Investitionen und Strukturen*. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de>.
- Bildungsbericht (2022). *Bildung auf einen Blick*. Bielefeld: wbv Media.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2011). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen. In: K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags schulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 102–113). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bos, W., Eickelmann, B. & Gerick, J. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2023: Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Weishaupt, H. & Lücke, M. (2013). *Kooperation von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften in Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brezinka, W. (1992). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004). *Ganztagschulen als Bildungsstandorte: Entwicklung und Perspektiven*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023). *Stärkung der Basis-kompetenzen dringend notwendig*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/Shared-Docs/Pressemitteilungen/DE/2023/12/051223-PISA.html>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021). *Gesetz zur Ganztagsbetreuung für Grundschulkin- der beschlossen*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de>.
- Coelen, T. (2005). *Ganztägige Bildung: Konzepte, Forschungsstand, Perspektiven*. Old-laden: Verlag Barbara Budrich.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2021). *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung: Herausforderungen und Chancen*. Verfügbar unter: <https://www.dji.de>.
- Dollinger, S. (2014). *Ganztagschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitung und Regelsysteme für qualitative Forschende* (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, N. & Kielblock, S. (2022). Was leistet die Ganztagschule? In: T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Eds.), *Handbuch Schulforschung* (S. 411–431). Wiesbaden: Springer.
- Helfferich, C. (2014). *Leitfaden- und Experteninterviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). *Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(chul)grundschulen. Ein systematischer Review*. Wiesbaden: Springer VS.
- Höhm, K. & Holtappels, H.-G. (Hrsg.). (2005). *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Höhm, K. (2007). *Das Personal in Ganztagschulen*. Weinheim: Beltz.
- Holtappels, H.-G. (2013). *Schulentwicklung und Schulqualität in Ganztagschulen*. Weinheim: Beltz.
- Holtappels, H.-G. (2014). *Ganztagschule: Entwicklung, Konzepte, Wirkungen*. Weinheim: Beltz.
- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung durch Schulprogrammarbeit und Evaluation. In: H. G. Holtappels & W. Rollett (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Schulprogrammarbeit und Evaluation* (S. 9–32). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2014). *Die heimlichen Revolutionäre: Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (2018). *Bildungsbericht Baden-Württemberg 2018*. Verfügbar unter: <https://ibbw.kultus-bw.de>.
- IQB (2021). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzentwicklung in Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Jungkamp, A. & Pfafferott, M. (Hrsg.) (2020). *Ein ganzer Tag Ganztags – Auf der Suche nach Chancengleichheit*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kamski, I. (2009). *Qualität von Ganztagschulen. Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Münster: Waxmann.
- Kielblock, S. & Theis, D. (2020). *Potenziale der Ganztagschule – Aktuelle Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. *Forum Jugendhilfe*, 1 (S. 26–30). Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23156/pdf/Kielblock_2020_Potenziale_der_Ganztagschule_A.pdf.
- Klaffenböck, M. (2021). *Auswirkungen verschränkter Ganztagschulen auf die Bildungsungleichheit*. München: Kopaed.
- Klemm, U. (2015). *Bildungsgerechtigkeit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer International Publishing.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (n. d.). *Startchancen BW*. Verfügbar unter <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/schulartuebergreifend/startchancen-programm> (abgerufen am 14.02.2025).
- OECD (2022). *PISA 2022 Results: How Education Systems Handle Equity and Performance*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org>.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Rahm, S., Rabenstein, K. & Nerowski, C. (2015). *Basiswissen Ganztagschule: Konzepte, Erwartungen, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Ramseger, J. & Wagener, S. (2008). *Chancenungleichheiten in der Ganztagschule*. Weinheim: Beltz.
- Rother, S., Müller, C. & Becker, J. (2024). *Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen: Zielvorgaben und Kooperationsstrukturen*. Wiesbaden: Springer.
- Rutz, H. (2007). *Bildungschancen in der neuen Ganztagschule – Lernmöglichkeiten verwirklichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauerwein, S. (2019). *Wie steht es mit der Ganztagschule?*. Münster: Waxmann.
- Schreier, M. (2023). Qualitative Forschungsansätze. In: M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 205–247). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Speck, K. (2012). *Kooperation in Ganztagschulen: Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stadt Stuttgart. (2013). *Rahmenkonzept zum Ausbau von Grundschulen zu Ganztagschulen im „Stuttgarter Modell“*. Stuttgart: Amt für Schule und Bildung. Verfügbar unter: <https://www.stuttgart.de>.
- Standop, J. (2020). Grundschulen in ganztägiger Form. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 939–952). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- StEG-Konsortium. (2019). *Ganztags – individuelle Förderung? Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen*. Frankfurt am Main: DIPF/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Stötzl, G. & Wagener, S. (2014). *Bildungsgerechtigkeit und Ganztagschule: Chancen und Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Taris, T. W. (2000). *A Primer in Longitudinal Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> (abgerufen am 30.11.2024).
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Bildungsgerechtigkeit durch Ganztagschulen? In: T. Rauschenbach, T. Coelen & B. Schilling (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen* (S. 352). Weinheim: Beltz Juventa.

Über die Autor*innen

Dr. Thomas Wiedenhorn ist Akademischer Rat im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Nach seiner langjährigen Tätigkeit als Real- schullehrer und Lehrbeauftragter für Pädagogik in der Lehrkräfteausbildung widmet er sich in Lehre und For- schung den Themen Bildungsentscheidungen im Schulsys- tem, Unterrichtsmethodik, Individualisierung von Unter- richt, Partizipation in Schule und Hochschule sowie Lehrerbildung.

Dr. Juliana Gras ist an der Pädagogischen Hochschule Weingarten Akademische Rätin im Fach Erziehungswissen- schaft. Gerahmt von langjährigen Erfahrungen als Lehrerin der Sekundarstufe I und Fachberaterin für Unterrichtsent- wicklung lehrt und forscht sie in den Lehramtsstudiengän- gen sowie der Kindheitspädagogik vor allem zu den The- men Demokratiebildung, Partizipation, Inklusion, Ganzttag und Qualitative Methoden(lehre).

Ganztag und Bildungsgerechtigkeit

Ganztagsschulen sollen für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen – doch gelingt das in der Praxis wirklich? Diese Studie untersucht, welchen Einfluss der Ganztag auf Chancengleichheit hat und welche Faktoren über Erfolg oder Misserfolg entscheiden.

Im Mittelpunkt stehen die Perspektiven von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften: Wie erleben sie die Umsetzung des Ganztags? Welche Herausforderungen gibt es, und wo liegen die größten

Potenziale? Neben qualitativen Einblicken liefert die Studie konkrete Handlungsempfehlungen, um Ganztagsschulen zu stärken und ihr Potenzial als Motor für mehr Bildungsgerechtigkeit auszuschöpfen.

Ein Beitrag zur aktuellen Bildungsdebatte – mit Impulsen für Politik, Praxis und Wissenschaft.

Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie hier: [➔ fes.de](https://fes.de)

