

Amina Kielblock
Stephan Kielblock

Erfolgreiche Qualitäts- entwicklung für die Ganztagsschule

Ein Manual für die fachliche Begleitung



Verlag Barbara Budrich

Amina Kielblock • Stephan Kielblock
Erfolgreiche Qualitätsentwicklung für die
Ganztagsschule

Amina Kielblock
Stephan Kielblock

Erfolgreiche Qualitätsentwicklung für die Ganztagschule

Ein Manual für die fachliche Begleitung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Diese Publikation wird ermöglicht durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2026 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH
erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz

Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung,
Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.

Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de | www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743160>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3160-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-3298-2 (PDF)
DOI 10.3224/84743160

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: stock.adobe.com

Für Malika und Karim,

die uns an ihrer Lebenswelt teilhaben lassen, mit uns diskutieren und uns
immer wieder zeigen, was eigentlich wichtig ist.

Danke für eure Geduld, euer Verständnis und eure Offenheit.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
I Ganztagsschulentwicklung – warum und wie?	11
1 Warum brauchen Ganztagsschulen Entwicklung und Beratung?	12
2 Die Bedeutung der Kind- und Jugendorientierung im Ganzttag.....	25
3 Das Manual in der Beratungspraxis einsetzen	34
II Steuerung gezielt aufbauen und stärken.....	39
4 Leitung des Ganztags und Steuerungsgruppe	40
5 Leitung von Ganztagsangeboten: Einblicke in die Praxis.....	54
6 Partizipation von Kindern und Jugendlichen	76
7 Eltern einbeziehen und beteiligen	92
III Ein Ganztagskonzept entwickeln und umsetzen	109
8 Kind- und jugendorientiertes Ganztagskonzept	110
9 Zeitkonzept für den Ganzttag	126
IV Gute Ganztagsangebote gestalten und optimieren.....	139
10 Angebotskonzepte kind- und jugendorientiert entwickeln.....	140
11 Gute Angebote umsetzen: Qualitätskriterien und Methoden	149
V Entwicklungen nachhaltig sichern und weiterführen.....	161
12 Wissen im Ganzttag organisieren, sichern und teilen	162
13 Dialogformate für die Praxis – Austausch und Reflexion gezielt nutzen	166
Zentrale Erkenntnisse für die Begleitung	173
Literaturverzeichnis.....	177

Vorwort

Ganztagsschulen stehen in Deutschland vor der Herausforderung, Bildung und Betreuung auf hohem Niveau in einem sich stetig wandelnden Umfeld zu gestalten. Die Anforderungen wachsen und zugleich eröffnen sich neue Potenziale. Mit diesem Buch möchten wir einen praxisnahen Beitrag leisten, wie Ganztageseinrichtungen wirksam weiterentwickelt und dabei professionell begleitet werden können.

Projektkontext

Der Großteil der Inhalte und Methoden dieses Buches sind im Rahmen des bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Schule macht stark – SchuMaS“ entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Zeitraum 2021–2025 gefördert wird. In unserem Teilprojekt zur Ganztagsentwicklung standen dabei insbesondere Fragen nach Steuerung, Konzeptarbeit und Angebotsqualität im Fokus.

Ein zentrales Leitprinzip in unserer Arbeit ist die Kind- und Jugendorientierung. Sie meint, die Perspektive junger Menschen systematisch einzubeziehen: Welche Entwicklungsaufgaben haben sie zu bewältigen und welche Unterstützung brauchen sie dabei? Dies ist im vorliegenden Buch der Bezugsrahmen für gute Ganztagsschulentwicklung.

Darüber hinaus enthält dieses Buch eine Synthese aus Erfahrungen und Wissen über die unterschiedlichen Projekte mit Ganztagsschulbezug. Ausgangspunkt waren die Arbeiten und Ergebnisse der bundesweiten *Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Deren Erkenntnisse flossen in vielfältiger Weise in das Projekt *Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag* ein. Auf dieser Grundlage wiederum erfolgte eine vertiefte Arbeit mit Schulen in sozial herausfordernder Lage im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Schule macht stark – SchuMaS*. Entsprechend stammen eine Großzahl der Praxisbeispiele vordergründig aus SchuMaS, aber auch aus den anderen beiden Projekten wurden Praxisbeispiele integriert.

Methodische Erläuterungen

Im Buch haben wir für ausgewählte Kapitel Sonderauswertungen aus drei bundesweiten Studien vorgenommen. Die ersten Daten stammen aus der Ausgangserhebung des Projekts „Schule macht stark – SchuMaS“ (2021), bei der wir gezielt die Ganztagsschulen unter den 200 beteiligten Schulen in sozial

herausfordernden Lagen analysiert haben. Ferner verwendeten wir (2) Daten des StEG-Systemmonitorings (2018), dessen bundesweit repräsentative Befragung von Ganztagsschulleitungen wir mit Blick auf Schulen mit besonders hoher Heterogenität in der Schüler:innenschaft ausgewertet haben. Und (3) analysierten wir die Daten der World Vision Kinderstudie 2018, die Kinder zwischen sechs und elf Jahren zu unterschiedlichen Aspekten ihres Lebens befragte. Diese haben wir mit Blick auf die Ganztagesteilnahme sowie ihrer sozialen Lage ausgewertet. Diese Auswertungen liefern wichtige empirische Impulse für die inhaltlichen Schwerpunkte des Buchs.

Dank

Wir danken allen Schulleitungen, Ganztagskoordinator:innen, Steuerungsgruppen, pädagogischen Fachkräften sowie Kindern und Jugendlichen, die ihre Erfahrungen, Einblicke und Rückmeldungen in die Projekte eingebracht haben. Ohne ihr Engagement und ihre Offenheit wäre dieses Manual nicht möglich gewesen. Danken möchten wir zudem Felix Simon und Timon Haas, die uns bei der Erstellung vorliegenden Manuals tatkräftig unterstützt haben.

Das Buch richtet sich an alle, die Ganztagsschulen gestalten und begleiten. Es verbindet fachliche Grundlagen mit konkreten Methoden und gibt Anregungen zur Reflexion und Umsetzung in der eigenen Einrichtung. Wir hoffen, dass dieses Buch Sie in Ihrer Arbeit inspiriert, unterstützt und vielleicht auch an der einen oder anderen Stelle zum Nachdenken anregt.

Frankfurt a. M. und Oldenburg, im August 2025
Amina Kielblock und Stephan Kielblock

I Ganztagsschulentwicklung – warum und wie?

In Teil I wird deutlich, warum Ganztagsschulen gezielt weiterentwickelt werden müssen und wie eine kind- und jugendorientierte Perspektive dabei zur Richtschnur für alle Entwicklungsprozesse werden kann. Schulentwicklungsberatung setzt Impulse für die Entwicklung und behält die Bedarfe der Kinder bzw. Jugendlichen systematisch im Blick. Dabei wird auf theoretische und empirische Grundlagen zurückgegriffen, u. a. aus der Kindheits- und Jugendforschung, Steuerungstheorie und Schulentwicklungsforschung. Diese Forschungsfundierung stärkt die professionelle Beratung. Der Teil betont zudem die Notwendigkeit evidenzbasierter Entscheidungen: Standortdaten, Bedarfsanalysen und Rückmeldungen der Akteur:innen bilden die Basis für zielgerichtete Veränderung. Abschließend wird ein designbasierter Entwicklungsansatz eingeführt: Schulentwicklung wird als iterativer, partizipativer und professionell begleiteter Prozess verstanden. Teil I schafft damit die konzeptionelle Grundlage für eine Ganztagsschulentwicklung, die kind- bzw. jugendorientiert, wissenschaftlich fundiert sowie evidenz- und designbasiert gestaltet werden kann.

1 Warum brauchen Ganztagschulen Entwicklung und Beratung?

Ganztagschulen stehen vor der Herausforderung, Eigenverantwortung und Gestaltungsspielräume in gezielte Entwicklungsarbeit zu übersetzen. Dieses Kapitel begründet, warum kontinuierliche Entwicklung unverzichtbar ist, und zeigt, dass schulische Steuerung, das Ganztagskonzept und die Gestaltung von Ganztagsangeboten drei entscheidende Entwicklungsschritte sind. Zudem werden typische Entwicklungszyklen (Initiation, Implementation, Inkorporation) erläutert. Die Rolle professioneller Beratung wird hervorgehoben: Schulentwicklungs- und Fachberater:innen helfen, Komplexität zu bewältigen, Potenziale zu erkennen und nachhaltige Entwicklungsprozesse anzustoßen.

Die Wirkung schulischer Ganztagsangebote wird in der öffentlichen Diskussion immer wieder kontrovers bewertet. Dabei zeigt die Forschung ein klares Bild: Hochwertige Ganztagsangebote entfalten vielfältige positive Effekte auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – sie fördern schulische Leistungen, stärken das Selbstkonzept, unterstützen das Sozialverhalten und tragen zur emotionalen Stabilität bei (Kielblock & Maaz, 2024). Ganztagschule leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Bildungserfolg und zum sozialen Miteinander – beides zentrale Bedingungen für gelingende Bildungsbiografien in einer komplexen Welt.

Diese positiven Wirkungen entstehen jedoch nicht von selbst. Sie sind das Ergebnis gezielter, systematischer Qualitätsentwicklung. Genau hier liegt die Herausforderung für Ganztagschulen: Sie müssen ihre Gestaltungsspielräume nutzen, Konzepte schärfen und Angebote an den Kindern und Jugendlichen ausrichten. Schulentwicklung im Ganztags bedeutet, mit einer Vielzahl an Beteiligten komplexe Veränderungsprozesse zu gestalten.

Professionelle Beratung kann hierbei entscheidende Impulse setzen: Sie unterstützt Schulen dabei, Entwicklungsprozesse strategisch zu steuern, Potenziale zu erkennen und nachhaltige Qualität aufzubauen. Dieses Kapitel beleuchtet, warum kontinuierliche Entwicklung in der Ganztagschule notwendig ist, welche Phasen und Schritte dabei eine Rolle spielen – und warum Beratung nicht als Zusatz, sondern als integraler Bestandteil gelingender Qualitätsentwicklung zu verstehen ist.

Begründung der Ganztagsschulentwicklung

Um zu verstehen, warum Schulentwicklung heute – insbesondere im Ganztag – eine so zentrale Rolle spielt, lohnt ein kurzer Blick auf das Verhältnis zwischen Bildungspolitik und schulischer Gestaltung. Lange Zeit war dieses Verhältnis von einer klassischen, hierarchischen Steuerungslogik geprägt: Die Bildungspolitik traf Entscheidungen, Schulen galten als Umsetzungsorgane, und die Schulaufsicht kontrollierte deren Einhaltung. Doch mit zunehmender Heterogenität der Schüler:innen und wachsender Einsicht in die Komplexität von Bildungsprozessen stieß dieses Modell an seine Grenzen. Zentrale Vorgaben konnten die spezifischen Bedingungen einzelner Schulen oft nicht ausreichend berücksichtigen (Dedering, 2012).

In der Folge etablierte sich das Modell der „Neuen Steuerung“: Statt detaillierter Anweisungen formuliert die Bildungspolitik nun übergeordnete Ziele, während die Schulen selbst entscheiden (müssen), wie sie diese vor Ort umsetzen. Damit verbunden sind größere Gestaltungsspielräume – aber auch mehr Verantwortung. Schulen müssen ihren eigenen Weg zur Zielerreichung finden, ihre Entwicklung aktiv gestalten und interne Steuerung aufbauen.

Neue Steuerung

Warum genau war – und ist – die Neue Steuerung im Bildungssystem eine so bedeutsame Veränderung? Diese Frage taucht in der Beratung von Ganztagsschulen immer wieder auf. Besonders dann, wenn die erweiterten Gestaltungsspielräume weniger als Chance, sondern eher als Überforderung wahrgenommen werden. Nicht selten äußern Schulen das Gefühl, von der Bildungspolitik „alleingelassen“ zu werden, mit dem Ergebnis, dass Schulentwicklungsdynamiken ausbleiben und mitunter Resignation eintritt.

Gerade in solchen Fällen lohnt es sich, die Logik hinter der Neuen Steuerung nochmals zu beleuchten. Denn dieses Steuerungsmodell war eine direkte Antwort auf die wachsende Komplexität des Bildungssystems. Es wäre verkürzt anzunehmen, dass politische Entscheidungen automatisch und unmittelbar auf die Einzelschule – oder gar auf das pädagogische Handeln der Lehrkräfte – einwirken (Stecher, 2011). Zudem ist das Bildungssystem in verschiedene Ebenen untergliedert: von der Ministerialverwaltung über regionale Bildungslandschaften bis hin zur einzelnen Schule (Berkemeyer, 2010; Maag Merki, 2008). Diese Ebenen interagieren nicht linear und direkt miteinander. Vielmehr finden Übersetzungsprozesse zwischen den Ebenen statt. Vorgaben etwa aus der Politik werden also in einem Prozess, den Rolff (2016) als Rekontextualisierung bezeichnet, lokal interpretiert und in den jeweiligen Kontext übersetzt.

Vor diesem Hintergrund veränderte sich auch das Verständnis von Steuerung: Es geht nicht mehr darum, konkrete, von der Politik erdachte Maßnahmen flächendeckend durchzusetzen. Vielmehr besteht die Aufgabe von Bildungssteuerung heute darin, übergreifende Standards zu setzen und eine sinnvolle Ressourcenzuteilung sicherzustellen, ohne dabei die Autonomie der Schulen zu beschneiden (Rolff, 2016). Schulentwicklung soll angeregt, aber nicht verordnet werden. Anders gesagt: Die Neue Steuerung zielt darauf, Entwicklung zu ermöglichen, nicht zu erzwingen.

Gerade Ganztagschulen profitieren – trotz aller Herausforderungen – besonders von diesem Paradigmenwechsel, denn ihre komplexe Struktur macht eine flexible, kontextbezogene Entwicklungsperspektive unverzichtbar.

Rolle des Unterstützungssystems

Damit Ganztagschulen ihre Entwicklung eigenständig und zielgerichtet gestalten können, braucht es aber mehr als nur gesetzlich eröffnete Spielräume. Es braucht – neben klaren Rahmenvorgaben – ein funktionierendes Monitoring und ein verlässliches Unterstützungssystem, das Schulen auf ihrem Weg professionell begleitet. Gerade dieser dritte Aspekt steht im Zentrum der vorliegenden Publikation.

Rolff (2016) hebt hervor, dass die Entwicklung schulischer Eigenverantwortung untrennbar mit unterstützenden Strukturen verknüpft ist. Beratung, Fortbildung und Ressourcenangebote stärken die Fähigkeit von Schulen zur Selbststeuerung – sie helfen dabei, Entwicklungsprozesse zu initiieren, zu reflektieren und nachhaltig zu verankern. Beratung bietet dabei wissenschaftlich fundierte Orientierung und konkrete Impulse für die Praxis: Sie hilft Schulen, ihre Spielräume zu erkennen und gezielt zu nutzen.

Denn so klar das Prinzip der Neuen Steuerung auch ist – die Umsetzung vor Ort stellt Schulen oft vor große Herausforderungen. Der Ressourceneinsatz und die strategischen Entwicklungsschritte müssen von der Einzelschule selbst definiert und verantwortet werden.

Dabei ist die Bandbreite der zu berücksichtigenden Themen groß: Förderlogiken, gesetzliche Vorgaben, Trägerstrukturen, institutionelle Kooperationspartner, Gremienarbeit und übergreifende sowie interne Steuerungsprozesse – all das muss zusammengeführt und strategisch koordiniert werden (Dederling, 2012; Kielblock & Kielblock, im Erscheinen-b). Die Frage lautet also nicht, *ob* Schulen sich entwickeln müssen, sondern *wie* sie diese Aufgabe sinnvoll bewältigen können.

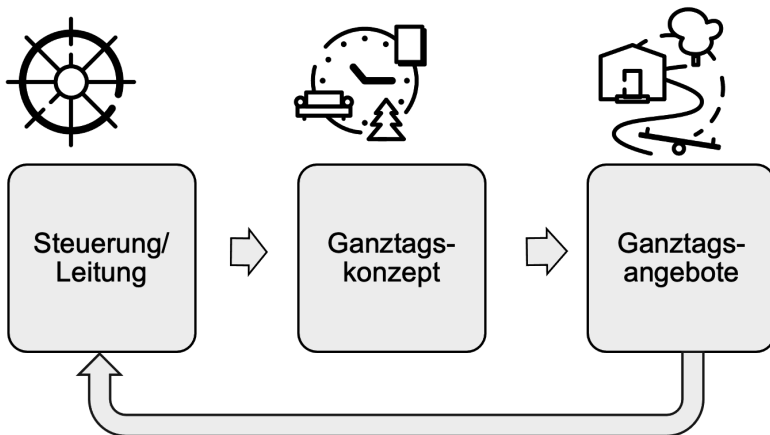
Modell der Schulentwicklung

Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2016; S. 20) bietet einen hilfreichen Bezugsrahmen. Es unterscheidet drei zentrale Entwicklungsperspektiven, die auch für Ganztagsschulen handlungsleitend sind:

- Organisationsentwicklung: die Schule als lernende Organisation – mit einer klaren Steuerung, funktionierenden Gremien, koordinierten Prozessen und einer entwicklungsorientierten Kultur.
- Unterrichtsentwicklung (im Ganztagskontext weitergedacht als Entwicklung der Ganztagsangebote): die Qualität der pädagogischen Arbeit im Unterricht, in Lernzeiten, AGs und weiteren außerunterrichtlichen Bildungssettings steht im Fokus.
- Personalentwicklung (hier als Teamentwicklung): die Professionalisierung des gesamten Teams – multiprofessionell, kooperativ und strukturell gestützt.

In Anlehnung an dieses Modell und auf Basis weiterer Überlegungen zur Übertragung dieses Modells auf die Ganztagsschule (Bülau & Reiter, 2024; Höhmann, 2006; Kielblock et al., 2021) wurde die Struktur für das vorliegende Buch angepasst. Abbildung 1 veranschaulicht diese Anpassung und stellt damit das Entwicklungsmodell für Qualität im Ganztag dar.

Abbildung 1. Entwicklungsmodell für Qualität im Ganztag



Quelle: Eigene Darstellung

In dieser Fassung des Modells rücken drei Perspektiven in den Vordergrund:

- Steuerung gezielt aufbauen und stärken – als Fundament für eine tragfähige Organisationsentwicklung, die Ganztags als gemeinschaftliche Aufgabe denkt.
- Ein Ganztagskonzept entwickeln und umsetzen – als strategisches Instrument zur Planung und Weiterentwicklung von pädagogischen Zielen und Angeboten.
- Gute Ganztagsangebote gestalten und optimieren – mit dem Fokus auf die Qualität der Lernsettings und das Zusammenspiel aller Beteiligten im Alltag (Abbildung 1).

Alle drei Entwicklungsperspektiven greifen ineinander – und alle drei profitieren von professioneller Beratung. Die Ganztagschule als lernende Organisation braucht daher ein Unterstützungssystem, das Impulse gibt, Prozesse moderiert und dabei hilft, Entwicklungsziele in konkrete Maßnahmen zu übersetzen.

Entwicklungszyklen

Die Frage stellt sich nun, wie verläuft ein solcher Entwicklungsprozess konkret? Jeder Standort bringt eigene Ausgangsbedingungen, Herausforderungen und Ressourcen mit. Entsprechend individuell sind die Wege, die Schulen in ihrer Entwicklung gehen. Und dennoch lassen sich typische Phasen und Prinzipien erkennen, die für gelingende Schulentwicklung grundlegend sind.

Ein bewährtes Modell stammt von Rolff (2016), der Schulentwicklung als lernenden Prozess versteht, der durch die Akteur:innen einer Schule selbst gestaltet wird. Die Prozesse durchlaufen typischerweise drei Phasen:

- Initiation – Entwicklungsbedarfe werden erkannt und erste Impulse für Veränderungen gesetzt.
- Implementation – Konkrete Maßnahmen werden erprobt und umgesetzt.
- Inkorporation – Veränderungen werden im Schulalltag verankert und zur neuen Normalität.

Die zyklische Logik ist zentral: Nach der Inkorporation folgt der nächste Durchgang mit der Initiation. Und (größten)teils laufen mehrere Entwicklungsprozesse zu unterschiedlichen Themen parallel zueinander. Entwicklung ist also kein einmaliges Projekt, sondern ein kontinuierlicher und vielschichtiger Lernprozess (vgl. Maag Merki, 2020).

Diese zyklische Perspektive auf Veränderungsschritte ist eingebettet in Vorstellungen

- des Change Managements, demzufolge Entwicklung eine Richtung (Strategie), passende Rahmenbedingungen (Struktur) und veränderungsunterstützende Normen, Werte und Kooperationsformen (Kultur) benötigt, und
- der designbasierten Schulentwicklung, derzufolge Entwicklungsprozesse zu entwerfen – im Sinne von „Design“: prototypisch, iterativ, partizipativ – sind, was Schule zum Experimentierraum macht, in dem Innovation im konkreten Alltag gestaltet wird.

Beratung spielt in diesem Ansatz eine zentrale Rolle: Sie unterstützt Schulen dabei, aus Ideen echte, überprüfbare „Prototypen“ werden zu lassen. Designbasierte Schulentwicklung verbindet somit Praxisnähe mit Systematik – und ermöglicht passgenaue, wirksame Schulentwicklung vor Ort.

Empirische Einsicht: Schulleitungen wollen Schule entwickeln

Viele Schulen – und ganz besonders Ganztagsschulen – *wollen* sich entwickeln. Dieser Veränderungswille ist kein vager Wunsch, sondern empirisch belegt. Gerade Schulen in sozial herausfordernden Lagen formulieren deutlich, dass sie Weiterentwicklung nicht nur brauchen, sondern aktiv anstreben.

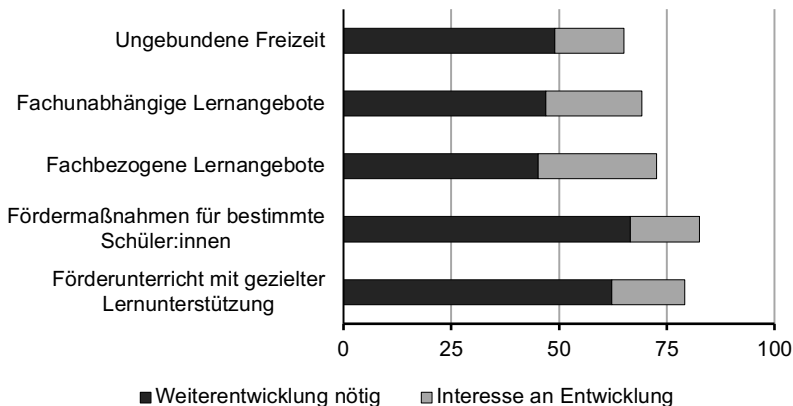
Ein Beispiel liefert die Ausgangserhebung im Projekt SchuMaS, bei der Ganztagsschulen gezielt nach ihrem Entwicklungsbedarf in verschiedenen Bereichen gefragt wurden (Abbildung 2). Die Rückmeldungen der Schulleitungen zeigen ein hohes Maß an Reflexion und Entwicklungsbereitschaft: Etwa 80 Prozent geben an, dass sie gezielte Lernunterstützung im Rahmen des Förderunterrichts weiterentwickeln möchten. In ähnlicher Größenordnung wird der Bedarf an Fördermaßnahmen für bestimmte Schüler:innen gesehen. Auch fachbezogene und fachunabhängige Lernangebote sowie der Bereich ungebundener Freizeitgestaltung werden von mehr als zwei Dritteln der Befragten als entwicklungsbedürftig eingeschätzt.

Dieser breit formulierte Weiterentwicklungsbedarf unterstreicht: Ganztagsschulen sehen sich selbst nicht als „fertig“, sondern als lernende Organisationen mit klarem Anspruch, die Qualität ihrer pädagogischen Angebote zu steigern.

Um noch besser zu verstehen, wie sich dieser Anspruch in Bedarfen und Aktivitäten niederschlägt, werfen wir einen Blick auf Daten aus dem StEG-Systemmonitoring (StEG-Konsortium, 2019), die im Rahmen dieses Buches in einer Sonderauswertung betrachtet werden. Diese Auswertung fokussiert sich auf Ganztagsschulen mit besonders hoher Heterogenität in der

Schüler:innenschaft – gemessen an überdurchschnittlichen Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese Kriterien orientieren sich an anerkannten Indikatoren des Sozialindex und erlauben eine fundierte Differenzierung zwischen stärker und weniger stark belasteten Schulkontexten.

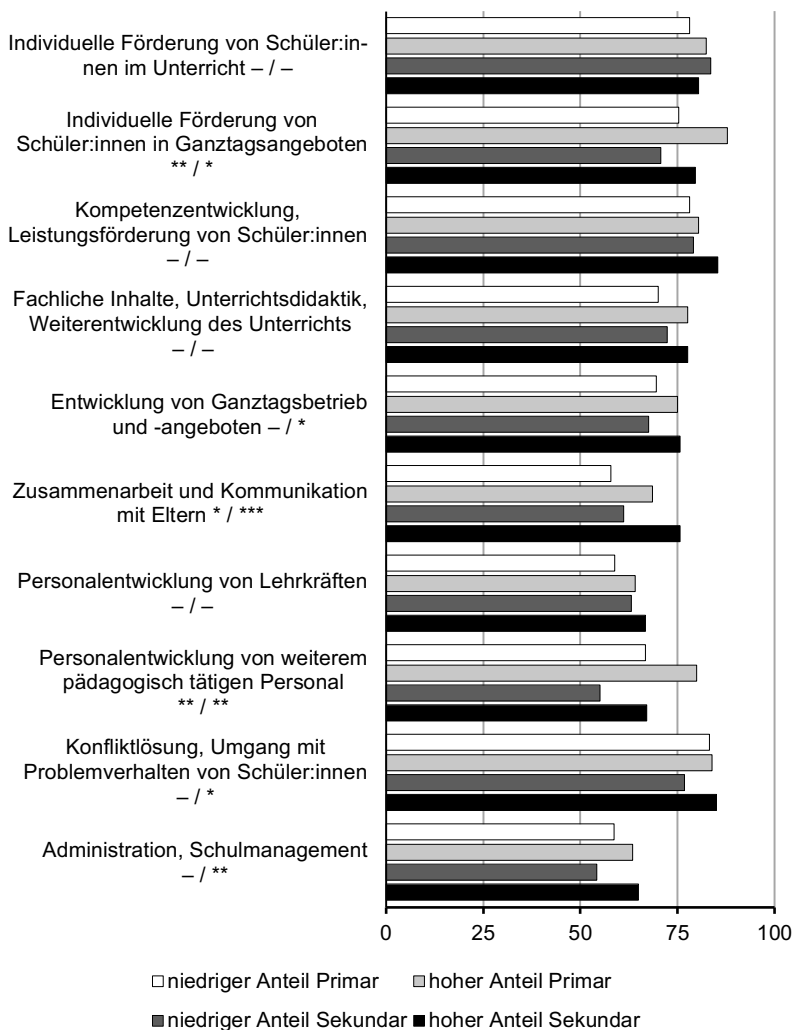
Abbildung 2. Weiterentwicklungsbedarf der Ganztagsschulen



Quelle: Eigene Darstellung; Datengrundlage SchuMaS Ausgangserhebung Schulleitungsbefragung

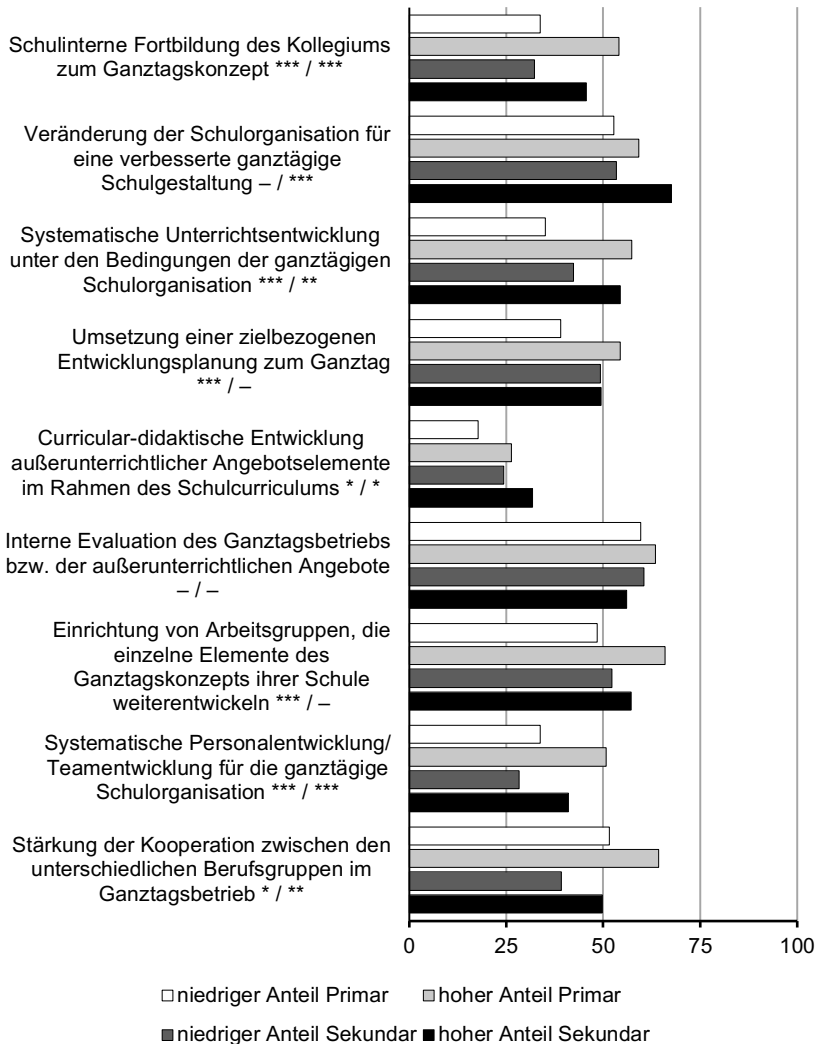
In der Erhebung wurden die Schulleitungen unter anderem gefragt, wo sie konkreten Unterstützungsbedarf für ihre Ganztagsarbeit sehen (Abbildung 3). Die Ergebnisse zeigen deutlich: Schulen mit einer stärker heterogenen Schüler:innenschaft berichten signifikant häufiger, dass sie bei spezifischen pädagogischen Themen Unterstützung benötigen. Dies betrifft sowohl Primar- als auch Sekundarschulen und bezieht sich insbesondere auf zentrale Aufgabenfelder wie die individuelle Förderung von Schüler:innen in Ganztagsangeboten, die Kommunikation mit Eltern oder die Personalentwicklung von weiterem pädagogisch tätigen Personal. In Sekundarschulen zeigen sich darüber hinaus verstärkte Unterstützungsbedarfe in Bereichen wie der Kompetenz- und Leistungsförderung, der Entwicklung des Ganztagskonzepts, im Umgang mit Konflikten und herausforderndem Verhalten sowie im administrativen Schulmanagement.

Abbildung 3. Unterstützungsbedarf für spezielle pädagogische Themen



Quelle: Eigene Darstellung; Datengrundlage StEG-Systemmonitoring

**Abbildung 4. Bereits erfolgte Weiterentwicklungen an der Ganztags-
schule in den letzten 3 Jahren**



Quelle: Eigene Darstellung; Datengrundlage StEG-Systemmonitoring

Diese Befunde unterstreichen, gerade dort, wo Schulen mit erhöhten pädagogischen Anforderungen konfrontiert sind, benennen sie ihren Unterstützungsbedarf besonders deutlich. Das zeigt nicht etwa Defizite auf, sondern ein Problembewusstsein und den Wunsch nach professioneller Begleitung im Entwicklungsprozess.

Ein möglicher Einwand könnte lauten, dass dieser Unterstützungsbedarf womöglich Ausdruck einer bislang unzureichenden Entwicklungstätigkeit sei. Doch diese Vermutung entkräftet sich bei genauerem Blick auf die Entwicklungsaktivitäten, die dieselben Schulleitungen in den vergangenen Jahren tatsächlich unternommen haben. Auch hierzu liefert das StEG-Systemmonitoring aufschlussreiche Ergebnisse. So wurde erhoben, welche konkreten Entwicklungsschritte Schulen in den letzten drei Jahren bereits gegangen sind (Abbildung 4). Die Antworten belegen eindrucksvoll, dass viele Ganztagschulen – und hier wiederum gerade jene in sozial herausfordernden Lagen – in hohem Maße aktiv sind.

Viele der befragten Schulen haben schulinterne Fortbildungen zum Ganztagskonzept durchgeführt oder an einer systematischen Unterrichtsentwicklung im Kontext ganztägiger Schulorganisation gearbeitet. Auch die curricular-didaktische Weiterentwicklung außerunterrichtlicher Angebote – etwa auf Basis von Bildungskonzepten oder Kompetenzmodellen – wurde vielfach umgesetzt. Ebenso wurde die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen im Ganztagsbetrieb gestärkt sowie die Personalentwicklung strukturiert vorangebracht.

Darüber hinaus zeigen sich in der Differenzierung nach Schulformen spezifische Akzentsetzungen: Primarschulen berichten vermehrt von der Umsetzung einer zielbezogenen Entwicklungsplanung zum Ganzttag – etwa in Form von Schulprogrammen – sowie der Einrichtung von Arbeitsgruppen, die sich der Weiterentwicklung einzelner Elemente wie der Hausaufgabenbetreuung widmen. Sekundarschulen hingegen fokussierten verstärkt strukturelle Veränderungen, etwa durch eine Anpassung ihrer Schulorganisation zur besseren Ausgestaltung des Ganztags.

Diese empirisch gestützten Einblicke zeigen, dass Ganztagschulen – insbesondere in sozial herausfordernden Lagen – vielerorts bereits mitten in einem aktiven Entwicklungsprozess sind. Sie erkennen ihre Herausforderungen und benennen ihren Unterstützungsbedarf differenziert. Für Schulentwicklungsberater:innen eröffnet sich damit eine wertvolle Ausgangslage: Sie können an vorhandene Dynamiken anknüpfen, diese strukturell begleiten und gezielt dort unterstützen, wo Herausforderungen am größten sind.

Entwicklungsschritte

Auch wenn Schulentwicklungsprozesse stets standortbezogen und dynamisch verlaufen, lassen sich zentrale Gegenstände benennen, auf die sich die Entwicklungsarbeit in Ganztagsschulen typischerweise richtet. In diesem Buch gliedern sich diese Themen in drei übergeordnete Bereiche: Steuerung, Ganztagskonzept und Ganztagsangebote. Diese Struktur bildet den roten Faden des Buches – und orientiert sich zugleich an den sechs Handlungsfeldern, die im Rahmen des Projekts „Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag“ systematisch herausgearbeitet wurden (Kielblock & Kielblock, 2025). Während im Projekt stärker differenziert wurde – etwa zwischen Steuerung und Zusammenarbeit oder zwischen Angebotskonzeption und -durchführung – werden diese Themen hier bewusst bündelnd behandelt, sodass sie der Entwicklungspraxis an Ganztagsschulen entsprechen.

- *Steuerung – Die Basis erfolgreicher Entwicklung.* Am Beginn jeder Schulentwicklungsdynamik steht die Etablierung tragfähiger Steuerungsstrukturen. Ohne funktionierende Steuerung – im Sinne klarer Zielsetzungen, abgestimmter Kommunikationsprozesse und verbindlicher Koordinationsroutinen – laufen Initiativen ins Leere. Zur Steuerung gehört dabei immer auch Zusammenarbeit: Wie gelingt es, die unterschiedlichen Perspektiven, Professionen und Institutionen am Standort einzubinden? Welche Gremien und Verfahren unterstützen die gemeinsame Entwicklung? Wie wird Partizipation – auch von Schüler:innen und Eltern – konkret möglich? Diese Fragen bilden den Auftakt jeder Ganztagsschulentwicklung. Nicht zufällig stehen sie daher am Anfang des vorliegenden Buchs (Qualitätsdialog zum Ganztag, 2021d, 2021f).
- *Das Ganztagskonzept – Gemeinsame Leitlinien entwickeln.* Ist eine tragfähige Steuerung etabliert, kann die inhaltliche Konzeptarbeit in den Blick genommen werden. Im Zentrum steht dabei die Frage: Was für eine Ganztagsschule wollen wir sein? Das Ganztagskonzept bildet das Herzstück einer jeden Schule, denn es verbindet pädagogische Leitideen mit organisatorischen Rahmenbedingungen – und muss dabei sowohl den Unterricht als auch die außerunterrichtlichen Angebote in den Blick nehmen. Das Ganztagskonzept ist nicht nur ein Dokument, sondern ein kollektiver Verständigungsprozess. Erst durch gemeinsame Reflexion und Aushandlung entsteht ein tragfähiges Fundament (Qualitätsdialog zum Ganztag, 2021b).
- *Angebote gestalten – Qualität im Alltag sichern.* Ist das Ganztagskonzept entwickelt, steht die Frage im Raum: Wie setzen wir das konkret um? Nun rücken die konkreten Angebotsformate in den

Mittelpunkt: Welche Inhalte und Methoden passen zur Zielgruppe? Wie kann Lernfreude gestärkt, wie Selbstwirksamkeit gefördert werden? Hier treffen konzeptionelle Überlegungen auf die Praxis der Planung, Durchführung und Reflexion der verschiedenen Ganztagsangebote (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021a, 2021c, 2021e).

Ganztagsschulen stehen in einem ständigen Anpassungsprozess. Gesetzliche Rahmenbedingungen wandeln sich, neue Akteur:innen kommen hinzu, Anforderungen ändern sich, usw. Gute Schulen zeichnen sich daher dadurch aus, dass sie beweglich bleiben und dass sie Veränderung nicht an irgendeinem Punkt als abgeschlossen betrachten. Wie Ainscow und Miles (2008) es treffend formulieren: Gute Schulen sind immer in Bewegung. Konkret bedeutet dies, dass nach der Entwicklung der Steuerung, des Ganztagskonzepts und der Ganztagsangebote erneut die Steuerung zu prüfen sein wird, ob sie nach den erfolgten Entwicklungen noch in der Form tragfähig ist.

Warum brauchen Ganztagsschulen Beratung?

Wenn eine Ganztagsschule sich Schritt für Schritt entwickelt – von der Steuerung über das Ganztagskonzept bis hin zu konkreten Angeboten –, stellt sich eine zentrale Frage: Warum braucht sie dabei eigentlich Beratung?

Die einfache erste Antwort ist: Weil Schulentwicklung komplex ist. Schulstandorte haben eine Geschichte, eine spezifische Organisationskultur, eingeschliffene Strukturen und mitunter sehr unterschiedliche Sichtweisen im Kollegium. Entwicklung gelingt deshalb selten geradlinig. Sie braucht Struktur, Orientierung, Austausch und dabei auch jemanden von außen, der mit klarem Blick, Erfahrung und Distanz helfen kann, den Überblick zu behalten. Beratung eröffnet zudem neue oder andere Perspektiven. Sie bringt Ideen von außen hinein, vermittelt zwischen Akteur:innen, stößt Reflexion an und hilft dabei, passende Lösungen zu entwickeln. Gute Beratung liefert keine Rezepte, sondern fördert die eigenen Antworten der Schule zutage.

Der tiefere Grund, warum Schulen Beratung brauchen, liegt in der Art und Weise, wie Schulentwicklung heute gedacht wird. Wie eingangs erläutert waren Schulen früher stark von außen gesteuert: Die Bildungsverwaltung machte Vorgaben – die Schule setzte um. Heute, im Sinne einer „Neuen Steuerung“, sollen Schulen ihren Entwicklungsprozess eigenständig und verantwortungsbewusst gestalten. Hier kommt die Beratung ins Spiel. Weil Schulen mehr Verantwortung tragen, brauchen sie mehr Unterstützung. Nicht als Kontrolle, sondern als Begleitung. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Landesinstitute, Bildungsbüros, Stiftungen und Netzwerke heute einen wachsenden Anteil an Schulentwicklungsberatung leisten.

Auch die Forschung unterstreicht diese Rolle der Beratung. Das Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagsschulen von Pfänder et al. (2018) zeigt, dass Einzelschule und Unterstützungssystem sich gegenseitig bedingen. Beratung ist darin keine Option am Rand – sondern ein zentraler Bestandteil von ganztagsschulischen Entwicklungsprozessen.

Die Schulentwicklung selbst verläuft – wie zuvor dargestellt – in drei Schritten: Initiation, Implementation und Inkorporation. In jeder dieser Phasen braucht es Impulse, Reflexion, manchmal auch Irritation. Ergänzend dazu weist Maag Merki (2020) darauf hin, dass der schulische Entwicklungsprozess eine Beurteilung der Situation, eine Analyse der Wirkweisen und das Erschließen von neuem Terrain umfasst. All das kann gute Beratung maßgeblich und besonders gut unterstützen, sei es durch einen zweiten Blick, methodische Hilfen oder durch das Angebot, schwierige Themen strukturiert zu bearbeiten.

Ein besonders inspirierendes Bild liefert Prenzel (2010), der im Kontext der Schulentwicklung das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ anspricht. Vygotsky (1978), der dieses Konzept für die Beschreibung menschlicher Entwicklung entwickelt hat, meinte damit den Unterschied zwischen dem, was jemand allein kann, und dem, was mit Unterstützung möglich wird. Genau in diesem „Dazwischen“ finden laut Vygotsky Entwicklungen statt, was den individuellen Lernprozess als einen grundsätzlich sozialen und kooperativen Prozess kennzeichnet, der durch Interaktion und Unterstützung überhaupt erst ermöglicht wird. Ähnlich könnte dies auch auf Schulen zutreffen: Erst durch den Austausch mit kompetenten Berater:innen, werden bestimmte Entwicklungsschritte möglich.

Rolff (2016) bringt es auf den Punkt: Schulentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar gemeinsam mit einer erfahrenen und empathischen Begleitung von außen. Dieses Buch richtet sich an alle, die in dieser Rolle unterwegs sind – als Schulentwicklungsberater:in, Fachberater:in oder Prozessbegleiter:in. Es möchte dazu beitragen, Ihre Arbeit zu stärken: mit Impulsen, Perspektiven und Werkzeugen für eine gelingende, kind- und jugendorientierte Ganztagsentwicklung.

2 Die Bedeutung der Kind- und Jugendorientierung im Ganzttag

Kind- und Jugendorientierung bildet das Fundament einer qualitätsvollen Ganzttagsschulentwicklung. In diesem Kapitel wird sie als pädagogische Grundhaltung beschrieben, die sich an subjektiven Bedürfnissen, objektivierten entwicklungsbezogenen Bedarfen sowie gesellschaftlichen Anforderungen orientiert. Zentraler Bezugsrahmen ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Quenzel und Hurrelmann, das die vier Aufgaben Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren umfasst. Diese Aufgaben entfalten sich vom Kindes- ins Jugendalter und bieten einen entwicklungslogischen Zugang zur Konzept- und Angebotsentwicklung im Ganzttag. Schulentwicklungsberatungen können dazu beitragen, Entwicklungsräume zu schaffen, die Teilhabe ermöglichen und altersgerechte Förderung sichern. Dabei wird Mitbestimmung nicht nur als Anspruch, sondern als konkrete Gestaltungsaufgabe verstanden. Das Kapitel bietet neben der theoretischen Verortung praxisorientierte Impulse zur Umsetzung einer kind- und jugendorientierten Qualitätsentwicklung im schulischen Ganzttag.

Was ist Kind- und Jugendorientierung?

Kind- und Jugendorientierung in der Ganzttagsschule beschreibt eine pädagogische Grundhaltung, die die Lebenslagen, Rechte und Entwicklungsperspektiven von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt. Es handelt sich dabei um einen reflexiven Gestaltungsrahmen, der auf verschiedenen Ebenen ausbalanciert werden muss. Wie Altermann und Beck (2023) herausarbeiten, ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen, objektivierten Bedarfen und gesellschaftlichen Anforderungen.

Individuelle Bedürfnisse beziehen sich auf subjektiv empfundene Interessen, Wünsche und emotionale Anliegen von Kindern und Jugendlichen – etwa nach Autonomie, Anerkennung, Mitgestaltung oder Zugehörigkeit. Sie werden verbal, nonverbal oder durch das Verhalten ausgedrückt und erfordern seitens des pädagogischen Personals eine hohe Wahrnehmungskompetenz, methodische Sensibilität und Reflexionsvermögen.

Demgegenüber stehen *objektivierte Bedarfe*, die auf fachwissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen über entwicklungsbezogene Anforderungen beruhen. Sie beschreiben überindividuelle Voraussetzungen für ein gelingendes Aufwachsen, etwa in Form von Bewegungs- und Rückzugsräumen, kognitiver Anregung, sozialen Beziehungen oder emotionale Sicherheit. Neben diesen relevanten Aspekten kommt den Entwicklungsaufgaben im Kindes- und

Jugendalter – etwa der Umgang mit schulischen Anforderungen, der Ablösung vom Elternhaus, dem Erlernen von Entlastungsstrategien sowie der Entwicklung einer eigenen Meinung – eine zentrale Bedeutung zu. Diese Aufgaben bilden den inhaltlichen Schwerpunkt des vorliegenden Buchs und dienen als theoretisch fundierte Grundlage für eine entwicklungsbezogene Ausrichtung des Ganztags.

Parallel dazu sind Ganztagsschulen als Institutionen in *gesellschaftliche Erwartungshorizonte* eingebettet etwa im Hinblick auf Bildungsbeteiligung, Integration oder Demokratieförderung. Daraus ergeben sich sowohl Anforderungen an die schulische Organisation als auch an die beteiligten Professionen.

Der Schwerpunkt dieses Buches liegt auf der Analyse und Umsetzung der Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter im Kontext ganztägiger Bildungsangebote. Dabei geht es um die Frage, wie der Ganztag so gestaltet werden kann, dass Kindern und Jugendlichen angemessene Entwicklungsräume eröffnet werden – Räume, die auf die ganzheitliche Förderung ausgerichtet sind.

Eine Orientierung an objektivierte Bedarfen muss mit den Perspektiven, Interessen und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen verknüpft werden, damit diese Mitbestimmung und nicht Fremdbestimmung erfahren. Kind- und Jugendorientierung bedeutet daher immer auch Mitbestimmung – also die aktive Einbindung junger Menschen in Entscheidungsprozesse, Gestaltungs-spielräume und Aushandlungsprozesse.

Vor diesem Hintergrund enthält das Buch auch praktische Beispiele etwa zur Gestaltung von Workshops mit Kindern und Jugendlichen, in denen sie ihre Sichtweisen auf den Ganztag einbringen (vgl. Kapitel 6 und Kapitel 9) und diese in die Konzeptarbeit einfließen lassen können (vgl. Kapitel 8). Diese partizipativen Formate verdeutlichen, dass Mitbestimmung als konkrete Gestaltungsaufgabe zu bezeichnen ist, die methodisch geplant, institutionell abgesichert und im Alltag umgesetzt werden muss.

Im Rahmen des Wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialogs zum Ganztag wurde die Bedeutung der Kind- und Jugendorientierung besonders hervorgehoben. Die Steuerung (Teil II) sowie aber auch das übergreifende Ganztagskonzept (Teil III) sind ausgehend von den Bedürfnissen, Interessen und Bedarfen der Kinder und Jugendlichen zu gestalten und an deren Lern- und Entwicklungszielen auszurichten. Die gemeinsame Unterstützung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist als zentrales Anliegen aller beteiligten Erwachsenen zu verstehen. Entsprechend ist es Aufgabe der Steuerung, regelmäßig zu prüfen, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden. Auch für die Umsetzung von Ganztagsangeboten ist eine Orientierung am Entwicklungsstand und am Tagesrhythmus der Kinder und Jugendlichen wichtig (Teil IV).

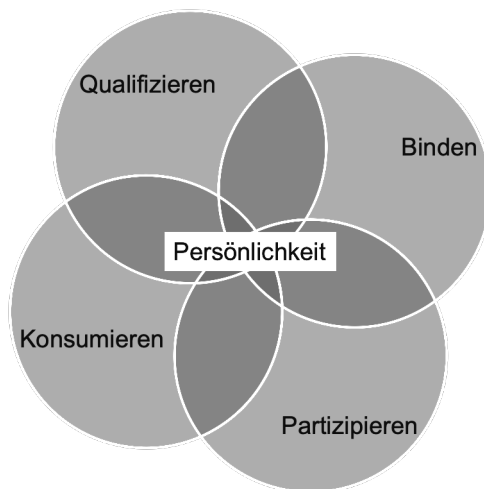
Kind- und Jugendorientierung wird im Kontext dieses Buchs als professioneller Bezugsrahmen verstanden, in dem die Gestaltung des Ganztags konsequent an den subjektiven Bedürfnissen, den objektivierten entwicklungsbezogenen Bedarfen sowie den gesellschaftlichen Anforderungen an Kinder und Jugendliche ausgerichtet ist. Im Zentrum steht dabei das Ziel, Räume zu schaffen, die individuelle Teilhabe und Mitgestaltung ermöglichen und zugleich eine altersgerechte Förderung entlang zentraler Entwicklungsaufgaben sicherstellen.

Kind- und Jugendorientierung und Entwicklungsaufgaben im Kontext Ganztagsschule

Für die Weiterentwicklung des Ganztags erweist sich das Konzept der Entwicklungsaufgaben als zentraler Orientierungsrahmen. Es beschreibt die Anforderungen, die Kinder und Jugendliche im Verlauf ihrer Entwicklung bewältigen müssen, um als eigenständige Persönlichkeiten in der Gesellschaft handlungsfähig zu werden. Das Konzept wurde kontinuierlich weiterentwickelt und zuletzt von Quenzel und Hurrelmann (2022) aktualisiert. Im Fokus steht insbesondere das Jugendalter, in dem die zuvor angelegten Aufgaben in besonderer Dichte und Komplexität bearbeitet werden. Die Aufgaben werden durch gesellschaftliche Erwartungen geprägt und durch Sozialisationsinstanzen wie Schule, Familie oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vermittelt. Entwicklungsaufgaben gibt es auch im Kindesalter, im Jugendalter jedoch entfalten sie eine besondere Relevanz.

Quenzel und Hurrelmann (2022) betonen mit Blick auf das Ziel der zu bewältigenden Aufgaben, dass Jugendliche eine stabile Persönlichkeitsstruktur entwickeln und sich als eigenständiges, unverwechselbares Individuum erleben. Zugleich geht es um die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Netzwerken, die eine verantwortliche Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedsrollen ermöglichen. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben ist damit nicht nur für die individuelle Entwicklung bedeutsam, sondern auch für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Quenzel und Hurrelmann (2022) beschreiben in ihrer Konzeption vier zentrale Entwicklungsaufgaben: Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren. Diese Aufgaben sind nicht losgelöst voneinander zu betrachten, sondern greifen ineinander. Sie alle stellen zugleich individuelle Entwicklungsbedarfe dar wie auch gesellschaftliche Anforderungen. Abbildung 5 zeigt die vier Aufgaben als integriertes Modell der Persönlichkeitsentwicklung. Im Folgenden werden die vier Aufgaben skizziert.

Abbildung 5. Entwicklungsaufgaben



Quelle: Eigene Darstellung

Qualifizieren

Die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren umfasst intellektuelle, schulische und berufsbezogene Kompetenzen. Jugendliche müssen lernen, Leistungsanforderungen zu bewältigen und sich an verschiedene Kontexte anzupassen. Jugendliche eignen sich Wissen und Fähigkeiten an, um schulische Abschlüsse zu erreichen, eine Berufsperspektive zu entwickeln und sich langfristig wirtschaftlich selbstständig zu versorgen.

Gesellschaftlich geht es bei dieser Aufgabe um die Sicherung der ökonomischen Leistungsfähigkeit und Innovationskraft. Qualifikation bildet die Grundlage für die Teilhabe am Arbeitsmarkt sowie für soziale Mobilität – ihre gelingende Bewältigung gilt als zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Integration.

Ganztagsschulen können geeignete Lernumgebungen schaffen, die Förderung, individuelle Unterstützung und eine kontinuierliche Lernbiografie – auch mit Blick auf das Erreichen der nötigen Qualifikationen – ermöglichen.

Binden

Bei der Entwicklungsaufgabe Binden geht es um den Aufbau einer stabilen Identität und verlässliche soziale Beziehungen. Dies umfasst ein realistisches

psychisches und körperliches Selbstbild, die emotionale Ablösung vom Elternhaus, die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität und die Fähigkeit, Bindungen in Freundschaft und Partnerschaft einzugehen.

Gesellschaftlich unterstützt diese Aufgabe die soziale Integration und Reproduktion – sowohl im Sinne familialer Bindungen als auch im Aufbau langfristiger sozialer Verpflichtungen und Netzwerke.

Ganztagsschulen unterstützen die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Binden“, indem sie Räume für emotionale Sicherheit, Beziehungsgestaltung und soziale Reflexion bereitstellen. Sozialpädagogische Angebote, vertrauensvolle Bezugspersonen und peer-orientierte Formate leisten hierzu einen wichtigen Beitrag.

Konsumieren

Bei der Entwicklungsaufgabe Konsumieren geht es um Strategien zur Freizeitgestaltung, um den bewussten und selbstregulierten Umgang mit Konsumgütern, Medien, Nahrungs- und Genussmitteln. Es geht also nicht bloß um „Konsum“ im engeren Sinne, sondern darum, dass Jugendliche lernen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und eigenständig Strategien zur Entlastung, Regeneration und Selbstfürsorge zu entwickeln. Die erlernten Fähigkeiten unterstützen die Jugendlichen dann im Erwachsenenalter, sich von Alltagsspannungen zu entlasten, psychisch und körperlich Kraft zu tanken und sich zu regenerieren.

Auf gesellschaftlicher Ebene ist diese Aufgabe relevant für das Verständnis von Konsumverantwortung, Selbstfürsorge und Teilhabe an kulturellen, medialen und wirtschaftlichen Angeboten. Sie trägt zur Stabilisierung des Sozial- und Wirtschaftssystems bei und dient auch dem Erhalt der eigenen und der gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit.

Ganztagsschulen können pädagogisch gestaltbare Erfahrungsräume eröffnen – z. B. in Form von Medienbildung, Bewegungsangeboten, Gesundheitsförderung oder konsumkritischen Projekten.

Partizipieren

Partizipieren als Entwicklungsaufgabe meint die aktive Beteiligung und Mitgestaltung der Lebenswelt. Dabei steht die Entwicklung eines individuellen Normen- und Wertesystems im Zentrum. Jugendliche lernen, ihre Meinung zu vertreten, Verantwortung zu übernehmen und gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten.

Gesellschaftlich wird hiermit die Grundlage für demokratische Teilhabe, politische Mündigkeit und das Engagement für das Gemeinwohl gelegt. Diese

Aufgabe sichert langfristig die demokratische Handlungsfähigkeit und Stabilität pluralistischer Gesellschaften.

Die Ganzttagsschule kann durch demokratiepädagogische Elemente, partizipative Strukturen und projektbezogene Formate wesentliche Entwicklungsanlässe schaffen etwa durch Kinder- und Jugendforen, Wahlmodule oder Mitwirkung in Angebotsplanung und Gestaltung.

Entwicklungsaufgaben vom Kindes- zum Jugendalter

Die beschriebenen Entwicklungsaufgaben setzen bereits im Kindesalter an und entfalten sich mit zunehmendem Alter weiter. Abbildung 6 veranschaulicht, wie sich diese Aufgaben inhaltlich entfalten. Die Darstellung zeigt auf einen Blick, in welchen Bereichen Kinder bereits im Grundschulalter bei der Bewältigung entwicklungsbezogener Aufgaben unterstützt werden sollten und wie sich diese Anforderungen im Jugendalter weiterentwickeln. Sie dient Schulentwicklungsberatungen als Strukturhilfe zur Reflexion pädagogischer Zielsetzungen entlang der Altersprogression.

- Im Bereich *Qualifizieren* geht es im Grundschulalter um die Entwicklung von Basiskompetenzen in Lesen, Schreiben und Rechnen sowie erste schulische Anforderungen (Hurrelmann & Bründel, 2003). In der weiterführenden Schule stehen die Leistungsentwicklung sowie die berufliche Orientierung im Mittelpunkt (Quenzel & Hurrelmann, 2022).
- Im Bereich *Binden* geht es im Grundschulalter um erste Prozesse der Rollenfindung und geschlechtlichen Identität. Die Ablösung vom Elternhaus beginnt in Ansätzen (Hurrelmann & Bründel, 2003). Diese führt sich fort in der weiterführenden Schule. In der Jugendphase treten körperliche Veränderungen, Identitätsfragen und emotionale Beziehungen in den Vordergrund (Quenzel & Hurrelmann, 2022).
- Im Bereich *Konsumieren* entwickeln Kinder erste Interessen, lernen den Umgang mit Medien und Konsumgütern sowie Mobilitätsformen (Baacke, 2018). Jugendliche vertiefen diese Erfahrungen, entwickeln eigene Konsumstile und lernen, Freizeit zur Selbstregulation zu nutzen (Quenzel & Hurrelmann, 2022).
- Im Bereich *Partizipieren* zeigen sich im Kindesalter erste moralische Urteile, die Wahrnehmung eigener Bedürfnisse sowie erste Beteiligungsformen (Hurrelmann & Bründel, 2003). Jugendliche entwickeln zunehmend ein reflektiertes Wertegerüst, artikulieren eigene Interessen und engagieren sich in gesellschaftlichen Zusammenhängen (Quenzel & Hurrelmann, 2022).

Abbildung 6. Entwicklungsaufgaben von der Kindheit bis zur Jugend

Qualifizieren	• Entwicklung von kognitiven Kompetenzen • Grundlegende Fertigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen entwickeln • Mit dem Sozialsystem Schule umgehen lernen	• Schulische Leistungsfähigkeit stärken • Berufliche Orientierung
Binden	• Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten einüben • Beziehungen zu Gleichaltrigen und Freundschaften	• Innere Ablösung von den Eltern einleiten • Beziehungen zu Gleichaltrigen unterschiedlicher Geschlechter aufbauen • Bewältigung der Geschlechtsreife • Veränderungen der körperlichen Erscheinung akzeptieren • Übernahme einer Geschlechterrolle • Psychische Identität
Konsumieren	• Private Verkehrsmittel nutzen • Umgang mit Medien • Umgang mit Konsumgütern • Interessensentwicklung im Freizeitsektor	• Öffentliche Verkehrsmittel nutzen • Umgang mit Medien • Umgang mit Konsumgütern • Vertiefung der eigenen Interessen, Erweiterung, Abgleich
Partizipieren	• Gewissen, Moral und Wertprioritäten aufbauen • Eigene Bedürfnisse wahrnehmen und artikulieren können	• Soziale Identität • Engagement für eigene Bedürfnisse • Vertretung kollektiver Interessen der Gleichaltrigen
← 678910111213141516 → Alter		

Quelle: Eigene Darstellung

Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Die erfolgreiche Bearbeitung dieser Aufgaben ist für die individuelle Entwicklung und für den gesellschaftlichen Zusammenhalt gleichermaßen bedeutsam. Wichtig ist dabei: Die Entwicklungsaufgaben müssen von den Kindern und Jugendlichen selbst bewältigt werden. Sie lassen sich nicht stellvertretend erfüllen. Erwachsene können jedoch Rahmenbedingungen schaffen, die diese Bewältigung unterstützen.

Quenzel und Hurrelmann (2022) nennen zwei Kategorien unterstützender Faktoren: persönliche und soziale Ressourcen. Zu den *persönlichen Ressourcen* zählen psychische Stabilität, kognitive Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserleben und Gesundheit. *Soziale Ressourcen* umfassen u. a. Bildung und sozioökonomischer Status der Familie, emotionale Unterstützung durch Eltern, stabile Freundschaften, positive schulische Erfahrungen sowie Zugänge zu Unterstützungssystemen wie Schule, Verein oder Jugendhilfe.

Gerade in sozial benachteiligten Lebenslagen können ganztags schulische Strukturen dazu beitragen, dass solche Ressourcen allen Kindern bzw. Jugendlichen zur Verfügung stehen. Dazu gehört der Aufbau tragfähiger Beziehungen, das Ermöglichen sozialer Bindungen, die Gestaltung positiver Alltagserfahrungen und die Anbindung an weiterführende Hilfesysteme.

Für die Schulentwicklungsberatung ergeben sich daraus zentrale Implikationen. Sie kann

- Ganztagschulen darin unterstützen, kind- und jugendorientierte Ziele in die Konzeptarbeit zu integrieren,
- die Entwicklung partizipativer und entwicklungsorientierter Ganztagskonzepte begleiten,
- die Qualitätsentwicklung in den Ganztagsangeboten in den Blick nehmen sowie Impulse zur Weiterentwicklung geben und
- die Möglichkeiten der multiprofessionellen Kooperation sichtbar machen.

Abgrenzung: Was Kind- und Jugendorientierung nicht ist

Abschließend ist es für die professionelle Praxis hilfreich, Kind- und Jugendorientierung gegen andere Begriffe abzugrenzen:

- *Keine bloße Partizipation* – Kind- und Jugendorientierung umfasst Partizipation, geht aber darüber hinaus. Sie ist eine grundlegende Haltung, keine Methode.

- *Keine reine Wunscherfüllung* – Orientierung heißt, Kinder und Jugendliche als Ausgangspunkt des Handelns ernst zu nehmen – nicht, alle geäußerten Wünsche umzusetzen.
- *Keine rein strukturelle Passung* – „Kindgerechte“ Angebote sind nicht automatisch kindorientiert. Entscheidend ist die aktive Ausrichtung auf die Entwicklungsaufgaben und die Unterstützung deren Bewältigung.
- *Keine bloße Bedarfserhebung* – Die Erhebung von Bedarfen ersetzt keine professionelle Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben und Handlungsperspektiven.

3 Das Manual in der Beratungspraxis einsetzen

Dieses Kapitel zeigt, wie das Manual gezielt in der Beratungspraxis genutzt werden kann. Es beschreibt Einsatzmöglichkeiten in unterschiedlichen Beratungskontexten und unterstützt Berater:innen dabei, ganztagsbezogene Schulentwicklungsprozesse wirksam zu begleiten. Das Kapitel verdeutlicht zudem, wie das Manual auf methodisch fundierte und evidenzbasierte Weise eingesetzt werden kann. Konkrete Hinweise zu Arbeitsformen, strategischem Vorgehen und zur Gestaltung von Beratungssettings geben Orientierung für den praktischen Einsatz des Manuals.

Ziel und Mehrwert: Warum ein Manual für die Beratung im Ganztag?

Die Entwicklung guter Ganztagsschulen ist eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe – für Schulen ebenso wie für die Personen, die sie professionell begleiten. In der Beratungspraxis fehlt es häufig an systematisch aufbereiteten, wissenschaftlich fundierten und zugleich praxisnahen Zugängen. Genau hier setzt das Manual an.

Das Manual wurde entwickelt, um zentrale Desiderate schulischer Entwicklungsprozesse im Ganztag aufzugreifen:

- *Kind- und Jugendorientierung stärken:* Ganztagsschulen begleiten Kinder und Jugendliche nicht nur beim Lernen, sondern auch beim Aufwachsen. Entwicklungsaufgaben wie Qualifizieren, Binden, Konsumieren oder Partizipieren müssen deshalb systematisch in den Blick genommen werden – sie sind der Kern ganztägiger Bildung.
- *Wissenschaftliche Fundierung sichern:* Schulentwicklung darf nicht ausschließlich auf Erfahrungswissen und/oder Intuition basieren. Das Manual bietet kompakte theoretische Hintergründe und empirische Forschungsergebnisse als Orientierungswissen für Berater:innen.
- *Evidenzbasierte Entwicklung ermöglichen:* Das Manual liefert praxisbewährte Instrumente zur Erhebung relevanter Daten etwa zur Qualität von Angeboten oder zur Steuerung des Ganztags.
- *Designbasierte Entwicklung unterstützen:* Beratungsprozesse sollen flexibel, iterativ und kontextsensibel gestaltet werden. Die Werkzeuge und Reflexionsimpulse im Manual helfen dabei, Entwicklungsprozesse gemeinsam mit der Schule zu entwerfen, zu erproben, zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Insgesamt schafft das Manual eine fundierte und praxistaugliche Grundlage für professionelle Schulentwicklungsberatung im Ganztag. Es ermöglicht

Berater:innen, ihre Arbeit strukturiert, kontextangemessen und evidenzbasiert zu gestalten und somit dazu beizutragen, die Qualität ganztägiger Bildung nachhaltig zu verbessern.

Kontexte und Einsatzfelder: Wo und wie kann das Manual wirksam werden?

Das Manual ist primär für die längerfristige, begleitende Schulentwicklungsberatung konzipiert, lässt sich jedoch flexibel in verschiedenen Settings einsetzen:

- Einzelberatung von Schulleitungen
- Begleitung von Steuerungsgruppen
- Moderation von Kollegiumsveranstaltungen und Entwicklungstagen
- Netzwerk- und Tandemberatungen (zwischen Schulen oder mit dem Schulträger)

Dabei unterstützt das Manual Berater:innen darin, die oft komplexe Gemengelage an parallellaufenden Veränderungsprozessen zu sortieren und gezielt in Bezug auf den Ganztag zu strukturieren. Gerade weil externe Beratung mitunter als Kontrolle missverstanden wird, hilft das Manual, eine gemeinsame, transparente Arbeitsgrundlage zu schaffen.

Prozessbegleitung: Wie unterstützt das Manual den Beratungsprozess?

Der Beratungsprozess folgt – in Anlehnung an Kapitel 1 – dem Schulentwicklungszyklus: Initiation, Implementation, Inkorporation. Das Manual liefert für jede dieser Phasen Impulse und Werkzeuge:

- Erfassung des Ist-Zustands mithilfe fundierter Diagnoseinstrumente
- Ableitung und Priorisierung von Entwicklungszielen
- Strukturierung von Maßnahmen, Klärung von Zuständigkeiten und Zeitplänen
- Begleitung der Umsetzung durch Feedbackrunden, Reflexion und Steuerungsimpulse

Besonders hervorzuheben ist das designbasierte Entwicklungsmodell (Mintrop et al., 2022). Beratung ist dabei nicht ein linearer Prozess „von außen“, sondern ein gemeinsames Gestalten: Hypothesen werden entwickelt, Maßnahmen erprobt, Wirkungen überprüft und die Strategie ggf. angepasst. Dabei entstehen kontextbezogene Lösungen mit hoher Passung.

Ein ergänzender theoretischer Rahmen findet sich im Modell von Pfänder et al. (2018). Dieses beschreibt, wie der Beratungsprozess auch die Kapazität des Unterstützungssystems selbst erhöht: Die durch Beratung angestoßenen Innovationen an der Einzelschule wirken zurück auf das Unterstützungssystem – als Erfahrungswissen über wirksame Praktiken, das wiederum in zukünftige Prozesse einfließt.

Struktur und Logik: Der Beratungsdreischritt im Manual

Das Manual kann prinzipiell modular je nach Anliegen und zu bewältigender Herausforderung eingesetzt werden. Es kann aber auch strukturiert entlang eines Gesamtprozesses eingesetzt werden. Für nachhaltige Veränderung empfiehlt es sich, den in Kapitel 1 beschriebenen Dreischritt in der Reihenfolge durchzuführen:

- Steuerung und Leitung gezielt aufbauen und stärken
- Ein Ganztagskonzept entwickeln und umsetzen
- Gute Ganztagsangebote gestalten und optimieren

Zwar möchten Schulen gelegentlich direkt bei Punkt 2 oder 3 einsteigen – unter Verweis auf eine „bereits starke Leitung“. Aus Beratungsperspektive ist es jedoch sinnvoll, gemeinsam mit der Schule zu reflektieren, ob grundlegende Steuerungsfragen tatsächlich ausreichend geklärt sind. Viele Werkzeuge zur Steuerung sind zugleich relevant für spätere Entwicklungsphasen. Ein vorschnelles Überspringen birgt das Risiko, auf wackligem Fundament weiterzuarbeiten.

Fallbeispiel 1: Steuerungsstrukturen als Grundlage für Entwicklung

Eine Schule, die sich im Bereich der Ganztagsangebote weiterentwickeln wollte, stellte in der Anwendung der Instrumente fest, dass ihre Steuerungsstruktur – trotz subjektiv positiver Einschätzung – nicht tragfähig genug war. Mit Unterstützung wurde ein gezielter Entwicklungsprozess zur Steuerung angestoßen, der wiederum die Grundlage für die spätere Konzeptarbeit legte. Erst durch diesen Zwischenschritt konnten die gewünschten Veränderungen bei den Angeboten wirksam umgesetzt werden. Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, auch bei ambitionierten Vorhaben grundlegende Steuerungsfragen nicht zu überspringen.

Der strukturierte Dreischritt bietet gerade in längerfristigen Beratungsprozessen eine logische Abfolge. Er schafft eine solide Grundlage, um Entwicklungsetappen zu planen, Zwischenreflexionen einzuarbeiten und

Erfolge sichtbar zu machen. Dialogisch angelegte Arbeitsphasen – mit Raum für Perspektivenvielfalt und Selbstverantwortung – sind dabei zentral.

Wichtig: Das Manual ist kein Regelwerk, sondern ein Orientierungsrahmen. Es versteht sich als Angebot, das Berater:innen nutzen können, um komplexe Entwicklungsprozesse professionell zu begleiten – nicht als Set von Vorschriften. Es fördert einen reflexiven, kontextsensiblen Einsatz – angepasst an die jeweiligen Rahmenbedingungen und Ressourcen vor Ort.

Manual – Workbook – Downloadmaterialien

Wirksame Schulentwicklungsberatung heißt, Prozesse zu strukturieren und zu begleiten. Berater:innen schaffen Räume zur Selbstklärung, handeln unterstützend, kritisch und fordernd zugleich. Das Manual liefert hierzu theoretische Fundierung, methodische Klarheit und praktische Werkzeuge.

Für die Beratungspraxis stehen unterschiedliche Materialien zur Verfügung:

- das Manual als Orientierungsrahmen für Beratung und Prozessarchitektur,
- das Workbook (Kielblock & Kielblock, 2026) mit allen Werkzeugen und
- Downloadmaterialien zum Workbook (z. B. Arbeitshilfen, Vorlagen) auf der Website des Verlags Barbara Budrich.

Diese Materialien bilden einen kohärenten, abgestimmten Fundus, auf den Berater:innen je nach Bedarf flexibel zurückgreifen können.

II Steuerung gezielt aufbauen und stärken

Teil II zeigt, wie Steuerung im Ganztag gezielt aufgebaut, koordiniert und als lernende Struktur organisiert werden kann. Es wird deutlich: Steuerung gelingt nicht top-down, sondern nur in partizipativer Abstimmung mit allen Beteiligten – insbesondere auch den jungen Menschen selbst. Der Teil zeigt, wie die unterschiedlichen Perspektiven wirkungsvoll in Steuerungsprozesse eingebettet werden können und wie Steuerung kind- und jugendorientiert gestaltet werden kann. Dabei stützt sich der Teil auf Forschungsbefunde aus Kindheits-, Schulentwicklungs- und Organisationsforschung. Steuerung wird als komplexes System verstanden, das professionell begleitet und fundiert aufgebaut werden muss. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Nutzung von Daten: Rückmeldungen von Schüler:innen, Eltern oder Angebotsleitungen werden zur Grundlage für Entscheidungen. Steuerung wird so zum reflexiven, evidenzbasierten Prozess. Die vorgestellten Formate folgen dem Prinzip designbasierter Schulentwicklung: iterativ, flexibel, anpassungsfähig. Schulentwicklungsberatung unterstützt dabei die systematische Reflexion und Anpassung von Steuerungsstrukturen – praxisnah, fundiert und beteiligungsorientiert.

4 Leitung des Ganztags und Steuerungsgruppe

Ganztagsschulen sind komplexe Organisationen, die eine effektive Steuerung erfordern. Dieses Kapitel zeigt, warum eine kooperative Steuerung ein zentrales Instrument für die Schulentwicklung ist. Es beschreibt die Struktur und Arbeitsweise einer Steuerungsgruppe, erläutert ihre zentralen Aufgaben und gibt praxisnahe Einblicke in Herausforderungen und Lösungsansätze. Zudem werden Strategien zur Entwicklung und Stärkung kooperativer Steuerung vorgestellt. Das Kapitel bietet Handlungsempfehlungen, um den Wandel von einer Einzelkämpfer:innen-Mentalität hin zu einer kooperativen Steuerung zu unterstützen.

Leitung als Motor für Entwicklung

Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung ist gut belegt – national wie international. Studien zeigen, dass eine gute Schulleitung das schulische Lernen verbessert, vor allem durch ihren Einfluss auf das Kollegium: Sie stärkt Motivation, schafft gute Arbeitsbedingungen und ermöglicht eine förderliche Lernumgebung (Leithwood et al., 2006; Sanders & Sheldon, 2009). Auch im deutschsprachigen Raum wird dies hervorgehoben: Schulleitungen sind entscheidend für das Schulklima, die Professionalität des Kollegiums und letztlich für die Qualität von Lehren und Lernen (Bonsen et al., 2002; Rolff, 2007).

Damit dieses Potenzial wirksam wird, braucht es Zeit und Ressourcen. Gerade Aufgaben der Organisations- und Personalentwicklung gelten zwar als zentral, gehen im Schulalltag jedoch oft im Verwaltungsaufwand unter (Brauckmann & Schwarz, 2015). Entwicklung gelingt aber nur, wenn nicht nur die Schulleitung, sondern alle Beteiligten über ausreichend Kapazitäten verfügen – zeitlich wie mental. Fehlen diese, müssen sie gezielt aufgebaut werden. Die Forschung spricht hier vom Aufbau von Schulentwicklungskapazitäten: dem Zusammenspiel von Wissen, Strukturen, Haltungen und Prozessen, das Schulen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung befähigt (Maag Merki, 2017).

Besonders deutlich wird dieser Bedarf in Schulen in sozial herausfordernden Lagen. Für diese Schulen ist eine kompetente und klare Führung ein zentraler Gelingensfaktor sowohl laut internationaler Forschung (Muijs et al., 2004) als auch nachdrücklich betont in Empfehlungen der OECD (2012) und deutschsprachigen Studien (Brücher et al., 2021; Huber, 2017).

Warum Zusammenarbeit auf Leitungsebene unverzichtbar ist

Ganztagsschulen sind komplexer als Halbtagschulen – personell, organisatorisch und institutionell. Bereits kleinere Standorte arbeiten mit einer Vielzahl von Akteur:innen zusammen (Kielblock, 2022; StEG-Konsortium, 2019), was mit neuen Anforderungen an die Steuerung einhergeht. So sind zahlreiche Leitungsaufgaben parallel zu bewältigen: von der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben über die Koordination mit Trägern bis hin zur Gestaltung guter Arbeitsbedingungen für alle Beteiligten (Kielblock & Kielblock, im Erscheinen-b).

Empirische Studien zeigen jedoch: Vielerorts schultern Einzelpersonen – etwa die Schulleitung oder eine pädagogische Fachkraft – diese anspruchsvolle Steuerungsarbeit allein (StEG-Konsortium, 2019). In komplexen Systemen wie dem Ganzttag führt das schnell zu Überforderung, Reibungsverlusten und Qualitätseinbußen.

Eine kooperative Steuerung, also das gemeinsame Wahrnehmen von Leitungsaufgaben durch ein Team, ist deshalb nicht nur hilfreich, sondern oft unerlässlich (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021d). Dabei ist weniger entscheidend, wer genau die Verantwortung trägt, als vielmehr wie und dass die gemeinsame Entwicklung im Vordergrund steht (Kielblock, 2025).

Professionelle Steuerung wirkt dabei doppelt: Sie verbessert die Angebote für Schüler:innen – z. B. durch strukturierte Konzeptarbeit und Fortbildungen (Rollett et al., 2011; Spilleben et al., 2011) – und stärkt das Personal. Ein kooperativer Führungsstil fördert gute Arbeitsbedingungen und die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams gerade auch dort, wo unterschiedliche Rollen, Logiken und Arbeitszeiten aufeinandertreffen (Kielblock et al., 2020; Steiner & Tillmann, 2011).

Ohne eine strategische und abgestimmte Leitung bleiben zentrale Qualitätsmerkmale des Ganztags außer Reichweite. Für die Schulentwicklungsberatung bedeutet das: Es braucht kooperative Leitungsformen. Nur so kann die Komplexität des Ganztags in Qualität übersetzt werden.

Fallbeispiel 2: Gemeinsames Problemverständnis durch Beratung

An einer weiterführenden Schule wird deutlich, dass das Ganztagsangebot zunehmend an Attraktivität verliert sowohl aus Sicht der Jugendlichen als auch der Eltern. Die Rückmeldungen bleiben vage, doch auch im Kollegium wächst die Unzufriedenheit, dass „der Ganzttag irgendwie nicht rund läuft“. Erst im Rahmen eines extern begleiteten Beratungstreffens kommen die für den Ganzttag zuständigen Personen erstmals zusammen. Schnell wird deutlich: Es bestehen Unklarheiten über Zuständigkeiten, Entscheidungswege und inhaltliche Zielsetzungen. Eine gemeinsame Steuerungsstruktur existiert bislang

nicht. Das Beratungstreffen markiert einen Wendepunkt: Durch den Austausch der Perspektiven entsteht ein gemeinsames Problemverständnis. Erste Zuständigkeiten werden geklärt, ein Entwicklungsplan erarbeitet. Ein strukturierter Qualitätsprozess kommt in Gang.

Das Beispiel zeigt deutlich, wie schwierig Steuerung im Ganzttag wird, wenn Rollen, Entscheidungswege und Ziele unklar sind. Die sinkende Attraktivität des Angebots ist dabei ein erstes Warnsignal für fehlende strategische Koordination. Erst durch das moderierte Gespräch werden die Steuerungsdefizite sichtbar – und erste Schritte zur Behebung möglich. Damit verweist das Beispiel auf eine zentrale Botschaft des Kapitels: Ganzttagsschulen brauchen eine abgestimmte, kooperative Steuerung auf Leitungsebene. Nur wenn relevante Personen gemeinsam Verantwortung übernehmen und gemeinsam Entwicklungen anstoßen, lassen sich die strukturellen Herausforderungen wirksam angehen und Qualitätsverluste vermeiden.

Kooperative Leitung und Steuerungsgruppe

Die Steuerung von Ganzttagsschulen ist eine anspruchsvolle und komplexe Aufgabe, bei der verschiedene Akteur:innen mitwirken: Leitungspersonen, Repräsentant:innen aller beteiligten Personalgruppen sowie auch die Kinder bzw. Jugendlichen und deren Eltern. Sie alle haben jeweils eigene Sichtweisen, Interessen und Anliegen. Mit Blick auf die Leitung kann eine einzelne Person diese Vielfalt kaum angemessen und umfassend berücksichtigen. Deshalb ist es sinnvoll, Steuerungsaufgaben kooperativ anzugehen.

Mit Huber (2020) lassen sich vier Aspekte kooperativer Führung beschreiben:

1. *Ziel-Leistungs-Aspekt* – die gemeinsame Arbeit im Rahmen kooperativer Führung ist an einer zielorientierten und gemeinschaftlichen Bearbeitung von Aufgaben ausgerichtet.
2. *Organisationsaspekt* – Die Bearbeitung erfolgt in strukturierten Arbeitssituationen.
3. *Partizipations-Aspekt* – Der Arbeitsmodus ist wechselseitig, tendenziell symmetrisch und ermöglicht die Einflussnahme aller Beteiligter auf den Entscheidungsfindungsprozess.
4. *Prosozialer Aspekt* – Die Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen erfolgt konsensfähig und respektvoll.

Diese vier Aspekte verdeutlichen, dass kooperative Führung ein gezielt gestalteter, strukturell verankerter Prozess der Mitverantwortung ist.

Ein zentrales Instrument hierfür ist die Steuerungsgruppe. Sie koordiniert den Ganztagsbetrieb, fungiert als Schnittstelle zwischen den Akteur:innen und sichert die Kommunikation in beide Richtungen. Mitglieder bringen die Perspektiven ihrer Gruppen ein und tragen Entscheidungen zurück. Das erhöht Transparenz, Akzeptanz und Umsetzungschancen.

Im Ganztag reicht die klassische schulinterne Steuerungsgruppe oft nicht aus. Notwendig ist eine erweiterte Steuerungsgruppe, die alle relevanten Partner:innen einbindet und den gesamten Betrieb im Blick hat. Kooperative Steuerung setzt tragfähige Beziehungen und funktionierende Kommunikationswege voraus. Formale Gremien allein genügen nicht. Um diese Netzwerke sichtbar und reflektierbar zu machen, kann ein einfaches Instrument helfen: die egozentrierte Netzwerkkarte.

Entwicklungstool 1: Ego-zentrierte Netzwerkkarte



→ vgl. Workbook, S. 18 (Kielblock & Kielblock, 2026)

Ausgehend von der eigenen Position („Ich“) werden Personen eingezeichnet, mit denen eine enge oder lose Zusammenarbeit besteht. Linien visualisieren die Beziehungen, die Distanz zur Mitte („Ich“) zeigt die relative Intensität der Zusammenarbeit. Die Methode ist niedrigschwellig, individuell und visuell.

Die Netzwerkkarte eignet sich besonders gut zur individuellen Reflexion der eigenen Kooperationsbeziehungen im Ganztag. Sie hilft, sich bewusst zu machen, mit wem bereits enge Zusammenarbeit besteht und wo es bislang nur lose Verbindungen oder gar keine gibt. Auch im Team kann die Methode wertvolle Impulse geben: Wenn mehrere Personen ihre Karten ausfüllen, sie vergleichen und miteinander ins Gespräch kommen, entsteht ein Austausch über bestehende Kooperationen, wahrgenommene Isolation oder unklare Schnittstellen. Durch das gemeinsame Betrachten mehrerer Karten können strukturelle Muster sichtbar werden etwa überlastete Personen, nicht eingebundene Gruppen oder Kommunikationsengpässe.

Die Netzwerkkarte lässt sich zudem gezielt mit den zuvor aufgeführten vier Aspekten kooperativer Führung verbinden:

- Ziel-Leistungs-Aspekt: Wer unterstützt mich beim Erreichen gemeinsamer Ziele?
- Organisationsaspekt: Wo verlaufen strukturierte Kommunikationswege – und wo nicht?
- Partizipations-Aspekt: Wer ist eingebunden, wer bleibt außen vor?
- Prosozialer Aspekt: Wo gibt es tragfähige, respektvolle Beziehungen – wo Spannungen?

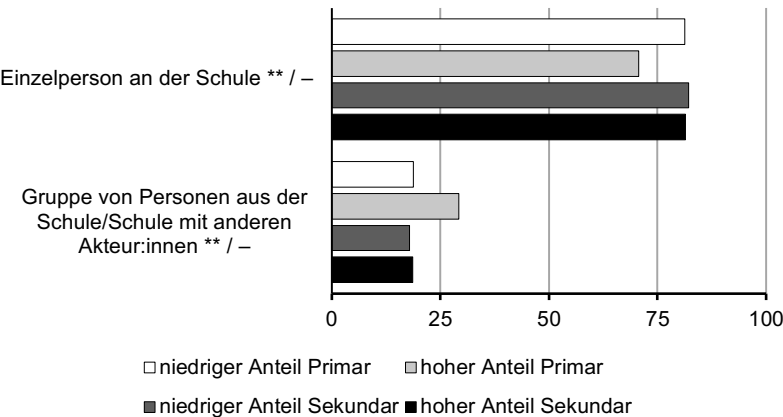
So wird die Methode zum Reflexionsinstrument kooperativer Steuerung. Sie zeigt, wo bestehende Strukturen gestärkt und weiterentwickelt werden können.

Aufbau und Organisation der Steuerungsgruppe

Die Steuerungsgruppe ist das zentrale Gremium zur Koordination und Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebs. Ihre Wirksamkeit hängt maßgeblich von der Zusammensetzung, Arbeitsweise und strukturellen Einbettung ab. Wie Schulen den Ganzttag koordinieren, ist dabei unterschiedlich geregelt und hängt mitunter vom Standortkontext ab.

Eine Sonderauswertung von Daten des StEG-Systemmonitorings zeigt: Auf die Frage, wer an der Schule hauptsächlich den Ganztagsbetrieb steuert, antworten Schulleitungen deutlich häufiger mit „Einzelperson“ als mit „Gruppe“. Eine differenzierte Betrachtung offenbart jedoch interessante Unterschiede: Im Primarbereich geben Schulen mit besonders heterogener Schüler:innenschaft signifikant häufiger an, dass eine Gruppe von Personen die Steuerung übernimmt (Abbildung 7). Dies deutet darauf hin, dass die Herausforderungen an solchen Standorten häufig nur im Team bewältigt werden können und dass kooperative Steuerungsformen hier besonders verbreitet (und vermutlich auch besonders notwendig) sind.

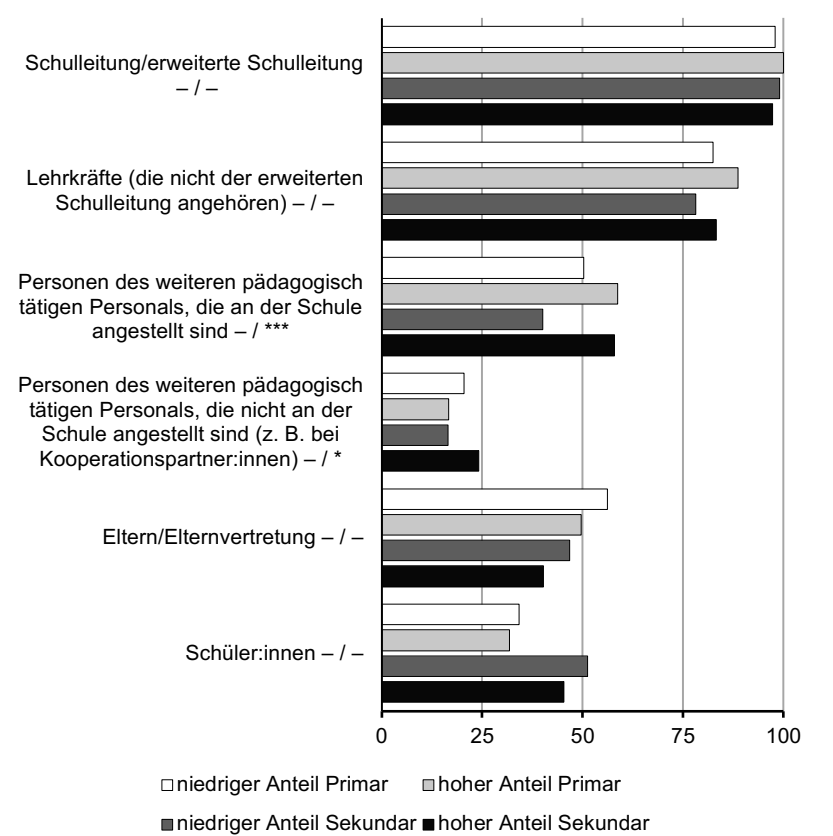
Abbildung 7. Steuerung des Ganztagsbetriebs durch eine Einzelperson oder eine Gruppe



Quelle: Eigene Darstellung; Datengrundlage StEG-Systemmonitoring

Ein zweiter Befund bezieht sich auf die Einbindung verschiedener Personengruppen in Schulentwicklungsprozessen. Auch hier zeigt sich: Die Schulleitung ist praktisch immer beteiligt, während außerschulisch Beschäftigte am seltensten eingebunden sind. Besonders auffällig: An Schulen im Sekundarbereich mit hoher Heterogenität sind sowohl schulexterne als auch interne pädagogische Fachkräfte (z. B. aus dem Ganztag) häufiger in Schulentwicklungsprozesse eingebunden als an Standorten mit weniger heterogener Schüler:innenschaft (Abbildung 8).

Abbildung 8. Personengruppen, die in Schulentwicklungsprozesse eingebunden sind



Quelle: Eigene Darstellung; Datengrundlage StEG-Systemmonitoring

Im Folgenden werden grundlegende Prinzipien für den Aufbau wirksamer Steuerungsgruppen dargestellt (Kielblock, 2023; Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021d). Im Zentrum steht zunächst einmal, allen am Ganzttag Beteiligten eine Stimme in der Steuerungsgruppe zu geben. Nur so lassen sich unterschiedliche Perspektiven bündeln – von den Nutzenden bis zu den Ausführenden:

- Kinder und Jugendliche sind die Hauptadressat:innen des Ganztags. Ihre Perspektive sollte ernsthaft berücksichtigt und ihre Mitwirkung ermöglicht werden. Es geht nicht nur um Symbolik, sondern um echte Beteiligung an Gestaltung und Entscheidungen.
- Eltern bringen die Sicht aus dem familiären Alltag ein. Ihre Einbindung stärkt die Anschlussfähigkeit des Ganztags an die Lebensrealitäten der Kinder.
- Pädagogisches Personal, darunter Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, Erzieher:innen und Fachkräfte aus Kultur oder Sport, bringen wichtige fachliche und praktische Perspektiven in die Diskussion.
- Leitungspersonen wie Schulleitung, Ganztagskoordination oder Leitung kooperierender Einrichtungen haben eine Schlüsselfunktion für die strategische Anbindung und Verankerung der Steuerungsgruppe.

Gerade in sozial herausfordernden Lagen ist es wichtig, geeignete Beteiligungsformate zu schaffen. Kinder und Eltern benötigen dabei aber häufig Unterstützung, um sich aktiv einzubringen – durch Begleitung, niedrigschwellige Formate und verlässliche Ansprechpartner:innen.

Ganzttag ist nicht gleich Ganzttag. Abhängig von Trägerschaft, Personalstruktur und lokalen Kooperationsformen unterscheiden sich auch die Anforderungen an eine Steuerungsgruppe. Entsprechend sollte ihre Zusammensetzung flexibel angepasst werden. Entscheidend ist, dass alle relevanten Akteur:innen vor Ort eingebunden sind und insbesondere auch solche, die nur punktuell tätig sind, etwa Honorarkräfte oder externe Partner. Organisatorische Hürden wie fehlende Stundenkontingente müssen dabei kreativ gelöst werden.

In vielen Schulen ist der Ganzttag lange von Einzelpersonen – meist der Schulleitung – getragen worden. Die Einrichtung einer Steuerungsgruppe markiert deshalb nicht selten einen Kulturwandel: Verantwortung wird geteilt, Entscheidungsprozesse werden geöffnet und neue Formen der Zusammenarbeit etabliert. Damit dies gelingt, braucht es klare Rollen, transparente Kommunikationswege und eine bewusste Anbindung an bestehende schulische Gremien. Diese Prozesse brauchen Zeit. Sie entwickeln sich schrittweise und strategisch.

Eine wirksame Steuerungsgruppe lebt von der Vielfalt der eingebundenen Perspektiven. Ihre Zusammensetzung erfolgt deshalb nicht zufällig, sondern orientiert sich an den konkreten Bedarfen und Gegebenheiten vor Ort.

Eine sorgfältig besetzte Steuerungsgruppe ist nur dann wirksam, wenn ihre Arbeit gut in die bestehenden Strukturen eingebettet ist. Gerade in Schulen mit vielen parallelen Gremien und Arbeitskreisen stellt sich die Frage, wie Doppelstrukturen vermieden und Kommunikationswege klar gestaltet werden können. Um zu erkennen, wo bereits regelmäßiger Austausch stattfindet und an welchen Stellen noch Lücken oder Überschneidungen bestehen, braucht es ein systematisches Vorgehen. An dieser Stelle kann ein einfaches, aber wirkungsvolles Instrument unterstützen: die Besprechungsmatrix (dieses – hier in adaptierter Form genutzte – Tool wurde ursprünglich entwickelt, um multiprofessionelle Kooperation zu stärken; vgl. StEG-Kooperation, 2020).

Entwicklungstool 2: Besprechungsmatrix



→ vgl. Workbook, S. 21 (Kielblock & Kielblock, 2026)

Ziel ist es, eine tabellarische Übersicht zu erstellen, in der Besprechungen mit ihren Inhalten, Teilnehmenden und Rhythmen erfasst werden. Auf dieser Basis kann geprüft werden, wie die Steuerungsgruppe sinnvoll eingebunden wird und wo Themen vielleicht bereits an anderer Stelle gut aufgehoben sind. So hilft die Matrix, Doppelstrukturen zu vermeiden, klare Kommunikationswege zu schaffen und Lücken in der Abstimmung zu erkennen. In Kombination mit einem Kalender oder digitalen Tool lässt sich daraus auch ein Arbeitsplan für das Schuljahr ableiten. Die Besprechungsmatrix macht sichtbar, wo Austausch bereits gelingt, an welchen Stellen welche Inhalte bereits verhandelt werden und wo ggf. gezielt nachgesteuert werden muss – etwa um Doppelstrukturen zu vermeiden, oder um Lücken zu schließen. Für Steuerungsgruppen ist sie mehr als eine Übersicht. Sie dient als Werkzeug zur Selbstorganisation, als Reflexionsanlass und als Grundlage strategischer Entscheidungen.

Arbeitsweise im Rahmen der Steuerungsgruppe

Eine Steuerungsgruppe ist dann wirksam, wenn sie strukturiert, respektvoll und zielorientiert zusammenarbeitet. Dabei reicht es nicht aus, einfach möglichst viele Personen einzubeziehen. Im Gegenteil: Große Gruppen haben das Risiko, dass Entscheidungen schwerfallen und Diskussionen sich im Kreis drehen. Wie eine gute Arbeitsweise aussehen kann, wurde im Qualitätsdialog zum Ganztag (2021d) erarbeitet.

Zunächst ist eine klare Kommunikation und gute Vorbereitung zu nennen. Die Zeit, die allen Beteiligten zur Verfügung steht, ist oft sehr knapp. Deshalb sollten die Treffen der Steuerungsgruppe gut vorbereitet und effektiv gestaltet werden. Das bedeutet konkret, dass es stets eine klare Tagesordnung gibt, dass Beschlüsse schriftlich dokumentiert werden sowie, dass Vereinbarungen und nächste Schritte verbindlich festgehalten werden. In Folgesitzungen wird überprüft, ob und wie getroffene Entscheidungen umgesetzt wurden. Sollten Umsetzungen schleifen, wird aktiv und entschlossen interveniert. Diese Struktur sorgt nicht nur für Verbindlichkeit, sondern schützt auch vor dem Gefühl, „nicht voranzukommen“.

In der Steuerungsgruppe treffen oft Personen mit unterschiedlichen Rollen und Rahmenbedingungen aufeinander – Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Schulleitung oder externe Partner:innen. Sie alle arbeiten möglicherweise auf Basis verschiedener gesetzlicher Vorgaben oder trägerspezifischer Richtlinien. Deshalb ist es wichtig, dass sich alle Mitglieder ein gemeinsames Verständnis der Rahmenbedingungen am Ganztagsstandort erarbeiten. Da sich dies auch ändern kann, sollten Fragen wie etwa „Was gilt für wen?“ und „Wo gibt es Spielräume?“ immer mal wieder auf der Tagesordnung der Steuerungsgruppe sein. Ein gemeinsames Verständnis basiert zudem auch darauf, gemeinsame Ziele zu formulieren. Nur wenn diese Grundlage geklärt ist, kann die Gruppe wirksam und im Sinne des Ganztags vor Ort weiterarbeiten.

Für die konkrete Arbeit könnte man „Alle Perspektiven zählen!“ als Slogan anführen. In einer gut funktionierenden Steuerungsgruppe haben alle Stimmen in etwa das gleiche Gewicht. Das gilt unabhängig von Funktion oder beruflichem Hintergrund. Jede:r bringt spezifisches Wissen, Erfahrungen und Sichtweisen ein. Diese Vielfalt macht die Stärke der Gruppe aus, vorausgesetzt, sie wird respektvoll und auf Augenhöhe verhandelt. Das bedeutet auch: Die Mitglieder der Steuerungsgruppe fühlen sich nicht nur für ihren eigenen Bereich verantwortlich, sondern übernehmen gemeinsam Verantwortung für die Entwicklung des gesamten Ganztags.

Neben Struktur braucht eine Steuerungsgruppe auch Offenheit für Neues. Sie sollte ein Ort sein, an dem kreative Ideen willkommen sind, unkonventionelle Ansätze ausgesprochen, durchdacht und ggf. auch ausprobiert werden dürfen. Feedback wird als Chance zur Weiterentwicklung verstanden. Eine gute Steuerungsgruppe lebt von einer positiven, lernorientierten Kultur. Innovationsfreude, Mut zur Veränderung und konstruktive Kritik sind dabei zentrale Bestandteile.

Fallbeispiel 3: Kooperative Planung gebundener Ganztagsklassen

Eine Schule plant, zusätzlich zur bereits bestehenden Betreuung gebundene Ganztagsklassen einzuführen. Während die Schulleitung bestimmte organisa-

torische Aspekte wie die Stundenverteilung zunächst intern klärt, bezieht sie unterschiedliche Professionen frühzeitig und strukturiert in die Planungs- runden ein. Neben Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen und der Leitung der Betreuung wird auch der Träger eingebunden. Diese kooperative Abstimmung ermöglicht eine passgenaue Planung – sowohl im Hinblick auf die zeitliche Abdeckung als auch auf die Bedarfe der Kinder. Im Rahmen eines pädagogischen Nachmittags mit externer Referentin wird das Ganztags- konzept in einer ersten Version erarbeitet und direkt mit konkreten Angebots- ideen aus dem Kollegium verknüpft. Dieser strukturierte Austausch schafft Klarheit und Beteiligung. Bereits am Folgetag melden sich drei Lehrkräfte, die Interesse an der Übernahme der Ganztagsklassen signalisieren.

Das Fallbeispiel verdeutlicht, wie eine Schule bei der Einführung gebundener Ganztagsklassen durch strukturierte Zusammenarbeit und frühzeitige Einbin- dung verschiedener Professionen wirksam agiert. Die Planung erfolgt zielgerichtet in organisierten Formaten und verbindet Konzeptentwicklung direkt mit konkreten Angeboten. Beteiligung, Klarheit und gemeinsame Verantwortung schaffen Motivation – sichtbar etwa in der freiwilligen Meldung von Lehrkräften. So wird die Steuerungsgruppe zur strategischen Einheit, die gemeinsam und lernend agiert.

Damit eine Steuerungsgruppe nicht nur formal existiert, sondern tat- sächlich wirksam arbeitet, braucht es mehr als gute Absichten. Struktur, Verbindlichkeit und eine gemeinsame Haltung zur Zusammenarbeit sind entscheidend. Doch wie lässt sich die Qualität der gemeinsamen Arbeit konkret einschätzen und systematisch weiterentwickeln? Genau hier setzt das folgende Tool an: Es hilft Steuerungsgruppen, sich regelmäßig selbst auf den Prüfstand zu stellen und die eigene Zusammenarbeit gezielt zu reflektieren und zu verbessern.

Entwicklungstool 3: Checkliste „Gute Zusammenarbeit in der Steuerungsgruppe“



→ vgl. Workbook, S. 23 (Kielblock & Kielblock, 2026)

Die Checkliste „Gute Zusammenarbeit“ ermöglicht es der Steuerungsgruppe ihre Zusammenarbeit zu prüfen und weiterzuentwickeln. Sie bietet praxisnahe Kriterien für gelingende Steuerungsgruppenarbeit und kann sowohl zur Selbstreflexion als auch zur gemeinsamen Standortbestimmung genutzt werden. Dieses Tool hilft Steuerungsgruppen, die Qualität ihrer Zusammen- arbeit zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln. Es fokussiert auf Aspekte wie Transparenz, Verlässlichkeit, Ressourcenklärung und Feedback- kultur.

Die Checkliste kann in regelmäßigen Abständen gemeinsam im Team bearbeitet werden – z. B. im Rahmen einer Jahresreflexion oder als Teil eines Teamentwicklungstags. Alternativ kann sie auch anonym ausgefüllt und anschließend ausgewertet werden, um blinde Flecken zu erkennen.

Die Ergebnisse helfen, Spannungen frühzeitig zu identifizieren und gezielt daran zu arbeiten. Die Checkliste schafft eine gemeinsame Sprache für Qualitätsentwicklung und bietet eine fundierte Basis für Veränderungsprozesse in der Zusammenarbeit. Sie eignet sich auch für den Einstieg in Supervision, Moderation oder Coaching.

Die Checkliste unterstützt Steuerungsgruppen dabei, eine professionelle, transparente und lernorientierte Arbeitsweise zu etablieren – ganz im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. Sie macht zentrale Gelingensbedingungen sichtbar und bietet zugleich eine praxisnahe Grundlage, um ins Gespräch zu kommen: über das, was bereits gut läuft, und das, was verbessert werden kann.

Aufgaben, Themen und Ziele der Steuerungsgruppe

Die Steuerungsgruppe hat den gesamten Ganztagsbetrieb im Blick – pädagogisch, organisatorisch und strukturell – und sorgt für eine kontinuierliche Weiterentwicklung (Kielblock, 2023; Kielblock & Kielblock, im Erscheinen; Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021d). Ein zentrales Thema ist die pädagogische Gestaltung des Ganztags: Die Gruppe entwickelt ein standortspezifisches Ganztagskonzept, das Lernen, Freizeit und Angebote sinnvoll verzahnt und das an den Interessen, Bedarfen und Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist (Details hierzu finden sich in Teil III). Alle Beteiligten verfolgen dabei das gemeinsame Ziel, gute Bedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen. Daraus ergibt sich auch ein gemeinsames Selbstverständnis der Professionen im Ganzttag.

Die Steuerungsgruppe formuliert kurz-, mittel- und langfristige Ziele und überprüft regelmäßig deren Erreichung – auch gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen. In diesem Rahmen werden z. B. Angebote, Kooperationen oder aktuelle Bedarfe reflektiert. Um Beteiligung zu fördern, schafft die Gruppe Strukturen, die Mitbestimmung ermöglichen – etwa in Form eines Kinder- oder Jugendparlaments. Auch ein niedrigschwelliges Beschwerdemanagement gehört dazu.

Organisatorische Fragen wie Personaleinsatz, Raumgestaltung, Zeitstrukturen oder Ferienangebote sind ebenfalls zentrale Themen. Die Steuerungsgruppe achtet auf faire Arbeitsbedingungen, klare Zuständigkeiten und passende Fortbildungsangebote. Darüber hinaus definiert sie gemeinsame

Arbeitsschwerpunkte zur Qualitätsentwicklung, z. B. zu Inklusion, Partizipation oder Kinderschutz.

Dabei berücksichtigt sie auch rechtliche Rahmenbedingungen und soziale Kontexte – etwa Vorgaben der Länder, Trägerstrukturen oder die Anbindung an den Sozialraum. Ein gemeinsames Verständnis dieser Grundlagen ist Voraussetzung für die gezielte Weiterentwicklung des Ganztags.

Fallbeispiel 4: Zusammenarbeit mit Jugendzentren im Sozialraum

Eine weiterführende Schule kooperiert mit zwei Jugendzentren im Sozialraum. Ziel ist es, die Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen – sowohl schulisch als auch in ihrer persönlichen Entwicklung. Im Rahmen des Ganztags besteht für die Jugendlichen daher die Möglichkeit, ihre Hausaufgaben im Jugendzentrum mit Unterstützung zu erledigen. Diese enge Kooperation erfordert eine kontinuierliche Abstimmung auf Leitungsebene: Die Schulleitung trifft sich regelmäßig mit den Jugendzentren, um sich über aktuelle Themen auszutauschen und gemeinsam neue Lösungen zu entwickeln.

Das Fallbeispiel zeigt, wie durch abgestimmte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendzentren Lernzeiten über die Schule hinaus unterstützt werden können. Möglich wird dies durch eine Steuerung auf Leitungsebene: Gemeinsame Absprachen sorgen z. B. für den Zugang der Jugendzentren zur Schulplattform sowie den Einsatz von Lehrkräften im Jugendzentrum. Diese enge Kooperation umfasst pädagogische wie organisatorische Aspekte – von Materialien und Datenschutz bis hin zur Klärung von Zuständigkeiten. So entstehen verlässliche Strukturen, die schulisches Lernen und sozialräumliche Unterstützung sinnvoll verbinden – im Sinne einer tragfähigen Ganztagsgestaltung.

Die Aufgaben und Themen der Steuerungsgruppe sind vielfältig – von der Konzeptentwicklung über die Alltagsorganisation bis hin zur strategischen Zusammenarbeit mit Partnern im Sozialraum. Um bei dieser Komplexität den Überblick zu behalten und die Qualität der gemeinsamen Arbeit im Blick zu haben, ist es hilfreich, regelmäßig innezuhalten und die eigene Steuerungspraxis zu reflektieren. Hier setzt das folgende Entwicklungstool an: Es unterstützt Steuerungsgruppen dabei, zentrale Ziele ihrer Arbeit systematisch zu setzen und weiterzuentwickeln.

Entwicklungstool 4: Checkliste „Zielsetzungen“

→ vgl. Workbook, S. 25 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Damit die Arbeit der Steuerungsgruppe konsequent an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet bleibt, bietet die Checkliste „Zielsetzungen“ eine wertvolle Orientierung. Sie hilft dabei, pädagogische Ziele zu konkretisieren und die eigene Arbeit strategisch auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen hin auszurichten. Die Checkliste enthält zentrale Qualitätsmerkmale für eine partizipative, kindzentrierte und evaluative Ganztagsgestaltung.

Die Checkliste kann in der Steuerungsgruppe gemeinsam durchgearbeitet werden – entweder als Einstieg in eine Neuausrichtung oder zur regelmäßigen Überprüfung bestehender Ziele. Sie bietet Gesprächsanlässe zu Themen wie Mitbestimmung, Beschwerdemanagement oder pädagogische Schwerpunkte.

Ausgefüllt weist die Checkliste darauf hin, in welchen Bereichen bereits gute Praxis und wo Entwicklungsbedarf besteht. Auf dieser Basis können konkrete Arbeitsschwerpunkte definiert und mit Kindern und Jugendlichen weiterentwickelt werden. Das Tool kann auch als Grundlage für Zielvereinbarungen, Konzeptüberarbeitungen oder Qualitätszirkel dienen.

Die Checkliste macht wichtige Themen sichtbar, die im Alltag leicht übersehen werden. Damit wird sie zu einem praktischen Instrument, um die Steuerungsgruppe mit Blick auf die Ganztagsentwicklung zu stärken.

Bedingungen für die Steuerungsgruppenarbeit

Damit die Arbeit der Steuerungsgruppe gelingt, braucht sie günstige organisatorische, strukturelle und personelle Rahmenbedingungen (Kielblock & Kielblock, im Erscheinen-b). Ein besonders wichtiger Punkt ist, dass die Mitglieder der Steuerungsgruppe ausreichend Zeit haben, um ihre Aufgaben gut erledigen zu können. Diese Zeit muss fest eingeplant und offiziell anerkannt sein. Das heißt: Steuerungsgruppenarbeit gehört beispielsweise zum Arbeitsauftrag und braucht entsprechende Zeitfenster im Stundenplan und/oder im Dienstplan.

Gute Steuerungsarbeit funktioniert nur, wenn die Beteiligten auch Entscheidungen treffen können. Wer in der Steuerungsgruppe sitzt, darf nicht bei jedem Thema Rücksprache mit Anderen halten müssen. Es braucht klare Rollen, Zuständigkeiten und einen verbindlichen Auftrag, damit Entscheidungen schnell und wirksam umgesetzt werden können. Hierzu gehört auch, dass anstehende Entscheidungen angebahnt, rechtzeitig vorbereitet und dann zur Entscheidung auf die Tagesordnung gesetzt werden.

Gerade bei komplexen Fragen kann externe Unterstützung sehr hilfreich sein. Externe Moderator:innen, Berater:innen oder Fortbildner:innen bringen frische Perspektiven, Struktur und Methoden in die Arbeit der Steuerungsgruppe. ‚Externe‘ mit Blick auf die Steuerungsgruppenarbeit zu Rate zu ziehen

ist ein Zeichen von Professionalität, nicht von Unsicherheit oder mangelnder Kompetenz. Solche Angebote gibt es beispielsweise von Ministerien oder Landesinstituten, kommunalen Bildungsbüros, Serviceagenturen für Ganztagschulen, oder auch freien Trägern und Stiftungen.

Fort- und Weiterbildungen – besonders wenn sie gemeinsam als Gruppe besucht werden – fördern die Zusammenarbeit. Sie helfen, ein gemeinsames Verständnis für den Ganztag zu entwickeln und neue Impulse aufzunehmen. Auch der Blick über den eigenen Tellerrand ist wertvoll: Netzwerktreffen, Hospitationen an anderen Standorten oder das Lesen von Fallberichten können inspirieren und helfen, neue Wege zu gehen.

Auf dem Weg zur kooperativen Steuerung

Die Entwicklung einer kooperativen Steuerung folgt idealerweise einem klar strukturierten Prozess, der aufeinander aufbauende Schritte umfasst: Zunächst werden bestehende Strukturen, Akteur:innen und Netzwerke sichtbar gemacht. Auf dieser Grundlage erfolgt die gezielte Bildung der Steuerungsgruppe, gefolgt von der Klärung gemeinsamer Arbeitsweisen, Rollen und Entscheidungswege. Darauf aufbauend werden Entwicklungsziele formuliert, Ressourcen geprüft und Zuständigkeiten ausgehandelt. Schließlich werden konkrete Arbeitsformate etabliert, um einen kontinuierlichen, wirksamen Austausch zu gewährleisten und eine professionelle Arbeitskultur zu fördern.

Wichtig ist jedoch: Jeder Schulstandort steht an einem anderen Punkt in seiner Entwicklung. Entscheidend ist, dass alle Schritte bewusst reflektiert und an die jeweiligen lokalen Gegebenheiten angepasst werden. Steuerung dient der Qualität pädagogischer Arbeit vor Ort und muss entsprechend flexibel, aber gleichsam zielgerichtet, wirksam und professionell gestaltet werden.

5 Leitung von Ganztagsangeboten: Einblicke in die Praxis

Die Leitung von Ganztagsangeboten spielt eine zentrale pädagogische Rolle im Ganzttag. Angebotsleitungen übernehmen vielfältige Aufgaben von der Gestaltung lernförderlicher Umgebungen bis hin zur Beziehungsgestaltung. Sie tragen somit maßgeblich zur Qualität der Angebote bei. Gleichzeitig weisen Studien auf strukturelle Herausforderungen hin, etwa fehlende Anbindung an das Schulteam oder unklare Zielsetzungen. Das in diesem Kapitel vorgestellte Evaluationsinstrument greift diese Erkenntnisse auf und bietet einen praxisnahen Zugang zur systematischen Erhebung der Perspektive von Angebotsleitungen. Es ermöglicht, Gelingensbedingungen kind- und jugendorientierter Angebotsgestaltung vor Ort sichtbar zu machen – dies wiederum liefert Evidenz für die Steuerungsgruppenarbeit, um konkrete Maßnahmen zur Angebotsentwicklung, Personalqualifizierung und strukturellen Verbesserung im Ganzttag zu initiieren.

Was wissen wir über die Leitungen von Ganztagsangeboten?

In Ganzttagsschulen werden außerunterrichtliche Angebote von unterschiedlichen Personengruppen realisiert. So werden Ganztagsangebote durchgeführt von

1. Lehrkräften,
2. pädagogischen Fachkräften mit Festanstellung (Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, etc.),
3. pädagogischen Fachkräften mit Festanstellung beim außerschulischen Kooperationspartner und
4. Honorarkräften oder Ehrenamtlichen (Studierende, Eltern, Großeltern).

Die Gruppen zwei bis vier werden in der Forschung häufig unter dem Begriff *weiteres pädagogisch tätiges Personal* zusammengefasst. Höhmann et al. (2008) beziehen sich in diesem Sinne auf alle Personen, die Ganztagsangebote umsetzen und in weitere außerunterrichtliche Aktivitäten eingebunden sind, selbst aber nicht Lehrkraft am Schulstandort sind. Im Unterschied dazu umfasst der Begriff *Angebotsleitung* die Tätigkeit der Durchführung von Ganztagsangeboten. Hiermit sind potenziell alle vier genannten Personengruppen gemeint, sofern sie außerunterrichtliche Angebote durchführen.

Hauptberuflich tätige Personen des weiteren Personals sind meist umfassender in schulische Strukturen eingebunden, während ehrenamtlich oder nebenberuflich Tätige sich primär auf die Durchführung einzelner Angebote

konzentrieren (Leussidis, 2016). Viele dieser Personen sind zudem in Teilzeit beschäftigt.

Studien zeigen Unterschiede in der Ausrichtung der Angebote – sowohl zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal als auch zwischen Primar- und Sekundarstufe. Tillmann (2020) zufolge übernehmen Lehrkräfte insbesondere wissensorientierte Ganztagsangebote. In Ganztagsgrundschulen werden beispielsweise Freizeitangebote meist vom weiteren pädagogischen Personal übernommen. In Sekundarschulen gestalten Lehrkräfte besonders häufig Förderkurse, fachbezogene AGs und Projekte, während Freizeitangebote häufiger durch weiteres Personal realisiert werden. Fachunabhängige Angebote werden in beiden Schulformen ähnlich häufig von beiden Gruppen umgesetzt.

Die Qualifikationshintergründe der Angebotsleitungen variieren stark. Während Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte über eine einschlägige Ausbildung verfügen, ist dies bei Honorarkräften nicht durchgängig der Fall (Danner, 2025; Steiner, 2013). Auch die pädagogischen Vorerfahrungen und Weiterbildungen sind unterschiedlich ausgeprägt, was sich auf die Qualität der Angebote und den Unterstützungsbedarf auswirken kann (Danner, 2025; Sauerwein & Danner, 2024).

Danner (2025) differenziert vier Typen des weiteren pädagogisch tätigen Personals. Die Unterscheidung basiert auf zwei zentralen Merkmalen der Zugehörigkeit zum Ganzttag (subjektiv erlebte Einbindung sowie Anzahl an Gesprächen mit relevanten Akteur:innen) sowie zwei Aspekten pädagogischer Orientierung (Kind- vs. Schullorientierung und Einstellung zur Autorität). Zwar ist die Operationalisierung der Orientierungen nicht unumstritten – etwa, weil Kindorientierung und schulbezogene Förderung nicht zwingend im Widerspruch stehen müssen – dennoch bieten die Ergebnisse interessante Einblicke in unterschiedliche pädagogische Typen von pädagogischem Personal.

1. „Die Externen“ – Sie fühlen sich wenig eingebunden und führen kaum Gespräche mit anderen Akteur:innen. Ihre Orientierung ist eher an den Kindern ausgerichtet, die Einstellung zur Autorität ist durchschnittlich. Sie bieten häufig Sportangebote an und übernehmen allgemeine Tätigkeiten im Ganzttag. Meist sind sie nebenberuflich tätig.
2. „Die Kindorientierten“ – Sie fühlen sich stark eingebunden und stehen im intensiven Austausch mit anderen Akteur:innen. Sie zeigen eine ausgeprägte Kindorientierung und eine geringe Autoritätseinstellung. Sie sind oft hauptberuflich tätig, verfügen über hohe Qualifikationen, sind reflexiv und haben mehr angebotsqualitätsbezogenes Wissen.
3. „Die Autoritären“ – Sie sind durchschnittlich eingebunden, pflegen mittel-stark ausgeprägte Kontakte zu anderen Akteur:innen, sind durch-

schnittlich schulorientiert, zeigen aber eine stark autoritäre Haltung. Sie führen eher allgemeine Tätigkeiten im Rahmen des Ganztags aus, sind weniger reflexiv und haben geringeres Wissen mit Blick auf die Qualität von außerunterrichtlichen Angeboten.

4. „Die Schulorientierten“ – Sie fühlen sich mäßig eingebunden, tauschen sich wenig aus, zeigen eine klare schulische Orientierung bei durchschnittlicher Autoritätshaltung. Sie verfügen über geringe oder keine pädagogische Qualifikation und sind weniger reflexiv als andere Gruppen.

In der Studie bildet die Gruppe der *Kindorientierten* die größte Gruppe und wird von Danner (2025) als professionell bezeichnet. Auch die *Externen* gelten hinsichtlich ihrer Orientierung als professionell und bilden die zweitgrößte Gruppe. *Kindorientierte* sind zudem am zufriedensten mit ihrer Tätigkeit. Danner (2025) folgert daraus, dass Ganztagsschulen ein Umfeld schaffen sollten, das Zufriedenheit ermöglicht, vorrangig qualifiziertes Personal einsetzt und zumindest für alle eine verpflichtende wissenschaftlich fundierte Weiterqualifizierung bereitstellt.

Forschungsbefunde von Kielblock und Kielblock (im Erscheinen-a) weisen auf relevante Kompetenzen von Angebotsleitungen an Schulen in herausfordernder Lage hin. Ihren Analysen nach sind zentrale Kompetenzen:

- anbotsspezifisches Wissen bzw. Fähigkeiten,
- pädagogisches Geschick,
- ein dezidiert Fokus auf benachteiligte Kinder und Jugendliche,
- professionelle Weiterentwicklung in Form von Selbstreflexion und Fortbildung.

Diese Kompetenzen sind auch notwendig, um mit Problemen und Herausforderungen bei der Angebotsdurchführung umzugehen. Zu Herausforderungen zählen:

- Organisatorische Aspekte: das Fernbleiben der Kinder und Jugendlichen, die daraus resultierende Unsicherheit in der Planung, die Gestaltung des Tagesablaufs, die Zuweisung von jungen Menschen zu einem Angebot, klassenübergreifende Angebote, knappe Zeit für die Vor- und Nachbereitung, wenig Personal und das Fehlen geeigneter Räumlichkeiten.
- Gruppenmanagement: Gruppendynamiken, bei denen sich vernünftige Kinder und Jugendliche mitreißen lassen, dass es im Angebot zu laut ist und Motivationsunterschiede.
- Dispositionen der Kinder und Jugendlichen: herausforderndes Verhalten, fehlende Konzentration, geringe soziale Kompetenzen sowie Lerndefizite.

Die dargestellten Befunde verdeutlichen, wie vielfältig die Gruppe der Angebotsleitungen im Ganzttag zusammengesetzt ist – in Bezug auf ihre Qualifikation, Einbindung, pädagogische Orientierung und Rolle im Schulalltag. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Angebotsleitungen nicht als homogene Gruppe zu betrachten, sondern differenziert auf ihre Bedingungen, Herausforderungen und Stärken einzugehen.

Diese Differenzierungen bilden die Grundlage für das im Folgenden vorgestellte Evaluationsinstrument, das die Angebotsleitung gezielt nach Aspekten wie Qualität, Kind- und Jugendorientierung, Einbindung und Qualifikation fragt.

Blick auf die Angebotsleitung und die Angebote vor Ort

Die Bedeutung qualitativ hochwertiger Ganztagsangebote für die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen ist unbestritten. Auch die Eingebundenheit der Angebotsleitungen sowie deren pädagogische Qualifikation und pädagogische Fertigkeiten sind wichtig. Damit diese Angebote tatsächlich den Bedürfnissen der jungen Menschen gerecht werden, höchste Qualität erreichen und die Angebotsleitungen adäquate Unterstützung bei ihren Angeboten bekommen können, bedarf es einer systematischen, internen Evaluation. Auch die Kultusminister:innenkonferenz (KMK) hat 2023 in ihren Empfehlungen ganz in diesem Sinne betont: „Ganzttagsschulen und Träger weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote sichern die Qualität der Ganztagsangebote und überprüfen ihre Wirkung“ (KMK, 2023b, S. 8). Neben der Befragung der Kinder und Jugendlichen (Kapitel 6) liefert insbesondere die Befragung der Angebotsleitungen (also der Leiter:innen der Ganztagsangebote) wertvolle Erkenntnisse, um Angebote gezielt weiterzuentwickeln.

Entwicklungstool 5: Perspektive der Angebotsleitung

→ vgl. Workbook, S. 28 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Verschiedene Unterstützungssysteme – etwa die Qualitätsinstitute der Bundesländer – stellen bereits Evaluationsmaterialien für den Ganzttag bereit. Das hier vorgestellte Evaluationsinstrument wurde in enger Zusammenarbeit mit Ganzttagsschulen in sozial herausfordernder Lage als interne Evaluation für Angebotsleitungen entwickelt. Es rückt die Perspektive der Angebotsleitungen und ihre kind- und jugendorientierte Gestaltung der Angebote konsequent in den Mittelpunkt. Dadurch ist es besonders kohärent auf das Ziel eines kind- und jugendorientierten Handelns im Ganzttag ausgerichtet. Zudem geht dieses

Instrument über bestehende Evaluationstools hinaus, denn es ist in einen kontinuierlichen Gesamtprozess eingebettet, der konkrete schulische Weiterentwicklungen auf Basis der Ergebnisse ermöglicht und unterstützt.

Es bietet entsprechend nicht nur eine differenzierte Datengrundlage für die Reflexion einzelner Angebote, sondern unterstützt Steuerungsgruppen dabei, gezielt Maßnahmen abzuleiten: zur Professionalisierung der Angebotsleitungen, zur Weiterentwicklung der Angebote, zur strukturellen Einbindung der Akteur:innen und bei Bedarf auch passgenaue Unterstützung für die Angebotsleitungen. Die folgenden Fallbeispiele verdeutlichen, welchen Erkenntnisgewinn diese Form der internen Evaluation ermöglichen kann.

Fallbeispiel 5: Interne Evaluation zur Qualitätsentwicklung

Die Ganztagsangebote an einer weiterführenden Schule werden von unterschiedlichen Honorarkräften, Sozialpädagog:innen von Jugendzentren sowie Lehrkräften gestaltet. Die Schule befindet sich in einem sozial benachteiligten Stadtteil. Während die Angebote eine objektiv gesehen interessante Bandbreite von Themen bereithalten, weiß die Schule bspw. nicht, ob die Angebotsleitungen die Angebote orientiert an den Jugendlichen durchführt. Auch welche Herausforderungen die Angebotsleitungen haben, ist unbekannt ebenso wie notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Angebotsteilnahme. Durch die interne Evaluation werden diese Aspekte sichtbar, sodass die Leitung des Ganztags auf notwendige Entwicklungen aufmerksam wird, ebenso wie auf Dinge, die gut laufen.

Dieses Fallbeispiel zeigt exemplarisch, dass es an systematischer Rückmeldung aus der Praxis der Angebotsleitungen mangeln kann, insbesondere, wenn externe Honorarkräfte die Angebote durchführen. Obwohl auf dem Papier eine thematisch vielseitige Angebotsstruktur besteht, bleibt ohne gezielte Einblicke unklar, inwiefern diese tatsächlich an den Interessen, Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen orientiert sind.

Auch Herausforderungen der Angebotsleitungen oder hemmende Faktoren für die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen werden häufig erst durch interne Evaluation sichtbar. Das Beispiel macht deutlich, warum eine systematische Rückmeldung aus der Umsetzungsebene unerlässlich ist: Sie schafft eine Grundlage für gezielte Qualitätsentwicklung und trägt dazu bei, gelungene Praxis sichtbar zu machen und zu stärken.

Fallbeispiel 6: Bedarfsanalyse für Angebotsleitungen im Ganzttag

An einer vollgebundenen Ganztagsgrundschule werden Angebote von knapp 60 unterschiedlichen Personen durchgeführt. Ein Teil der Personen sind Lehr-

kräfte, ein anderer Teil sind Studierende und ein dritter Teil kommt über Vereine an die Schule. Gerne möchte die Schule ein Unterstützungsangebot für Angebotsleitungen bereitstellen. Dafür muss sie erst einmal herausfinden, wie die Angebotsleitungen ihre Angebote gestalten und wo die Herausforderungen sind.

Das Fallbeispiel verdeutlicht die komplexe und heterogene Personal-konstellation in größeren Ganztagsschulen – insbesondere in vollgebundenen Settings. Wenn zahlreiche unterschiedliche Akteur:innen (Lehrkräfte, Studierende, externe Partner:innen) Angebote gestalten, entsteht eine große Vielfalt, aber auch ein hoher Koordinations- und Kommunikationsbedarf. Die Schule steht vor der Herausforderung, einen Überblick über die pädagogische Gestaltung der Angebote zu gewinnen und dabei sowohl Qualitätsstandards als auch individuelle Unterstützungsbedarfe zu erfassen. Der Fall zeigt, wie bedeutsam es ist, systematisch mit den Angebotsleitungen ins Gespräch zu kommen, um passgenaue Unterstützungsangebote zu entwickeln und das Gesamtangebot im Sinne der Kinder kohärent weiterzuentwickeln.

Die beiden Fallbeispiele unterscheiden sich hinsichtlich des Ziels der internen Evaluation. Im ersten Fall steht die Sichtbarmachung pädagogischer Qualität im Vordergrund, im zweiten eher der Aufbau struktureller Unterstützung.

Das Evaluationsinstrument umfasst eine Reihe zentraler Fragen, die in strukturierter Form die Perspektive der Angebotsleitungen erfassen. Jede Frage beleuchtet dabei eine spezifische Dimension der Angebotsgestaltung – von der Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden über die pädagogischen Zielsetzungen bis hin zu Aspekten wie Mitbestimmung, Qualifikation oder Einbindung in die Schule.

Die Antworten bieten der Steuerungsgruppe sowie begleitenden Berater:innen eine fundierte Grundlage, um Entwicklungsbedarfe zu identifizieren, Potenziale sichtbar zu machen und gezielte Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Ganztagsangebote – und ggf. zur Unterstützung des Personals – einzuleiten.

Damit das Instrument wirksam eingesetzt werden kann, ist es wichtig, es nicht isoliert zu betrachten, sondern in einen professionell gestalteten Prozess einzubetten. Es empfiehlt sich, die Evaluation in mehreren Schritten umzusetzen:

1. *Einführung und Kommunikation* – die Steuerungsgruppe informiert die Angebotsleitungen in einem kurzen Treffen über Ziel, Nutzen und Ablauf der Evaluation. Dabei sollte klar kommuniziert werden, dass es sich um eine wertschätzende, lernorientierte Erhebung handelt.

2. *Vertrauensvolle Rahmung* – es wird gemeinsam entschieden, ob die Befragung anonym oder personenbezogen durchgeführt wird. Transparenz über die Auswertung und Nutzung der Daten schafft Vertrauen.
3. *Erhebungsphase* – der Fragebogen kann entweder als Papierfassung, digital oder als strukturiertes Gesprächsinstrument genutzt werden. Wichtig ist, dass ausreichend Zeit eingeräumt wird.
4. *Auswertung* – die Ergebnisse werden systematisch ausgewertet. Für offene Fragen kann ein Kategorienschema genutzt werden, das typische Themenfelder (z. B. Herausforderungen, Entwicklungsimpulse) bündelt. Die Auswertung sollte verständlich aufbereitet und entlang der zentralen Themenbereiche strukturiert werden.
5. *Rückmeldung und Nutzung* – die Steuerungsgruppe reflektiert gemeinsam mit der Beratung die Ergebnisse. Daraus können konkrete Maßnahmen zur Weiterentwicklung abgeleitet werden – etwa Unterstützungsangebote, Konzeptüberarbeitungen oder Qualifizierungsimpulse.

Die folgenden Frageschwerpunkte werden exemplarisch vorgestellt. Für jede Frage werden sowohl der evaluative Erkenntniswert als auch Impulse für die Arbeit im Beratungskontext erläutert, ergänzt durch praxisnahe Fallbeispiele und Reflexionshilfen.

Ziele und Perspektiven des Angebots

Die Frage „*Wie ist das in Ihrem Angebot? – Ziele und Perspektiven des Angebots*“, ist aus mehreren Gründen zentral. Zum einen zeigen empirische Befunde, dass außerunterrichtliche Angebote dann besonders wirksam sind, wenn Konzepte zum Angebot vorliegen und wenn diese zielgerichtet formuliert sind (Tillmann et al., 2021).

Dabei geht es um tiefergehende, konzeptionelle Informationen zum Angebot und nicht etwa nur um den Angebots-Titel. Im Gegenteil: eine direkte Benennung der Lern- und Entwicklungsziele im Titel des Angebots (bspw. „Leseförderung“) können auf Kinder oder Jugendliche oft wenig einladend wirken und können mit einem defizitorientierten Zugang verknüpft sein. Hingegen signalisieren Titel wie „Detektivclub“ oder „Lese-Oase“ Spannung und Aktivität und erhöhen damit die Attraktivität und Zugänglichkeit für Kinder bzw. Jugendliche.

Die explizite Erfassung der Ziele und Perspektiven des Angebots stellt eine wesentliche Grundlage für die strategische Steuerung des Ganztags dar. Im Entwicklungstool gibt es dazu vier einzelne Fragen, die in der Auswertung analytisch zu einem Mittelwert zusammengefasst werden, sodass es einen Wert für die Zielorientierung im Angebot gibt, der interpretiert werden kann.

Fallbeispiel 7: Naturpädagogisches Angebot

Ein naturpädagogisches Angebot an einer Sekundarschule richtet sich an Fünftklässler:innen, die regelmäßig nach draußen gehen und ist im Klassenverband für alle verpflichtend. Die Schule hat das Angebot unter dem Ziel der Förderung sozialer Kompetenzen in das Angebotsportfolio aufgenommen. Die Angebotsleitung selbst verfügt jedoch weder über ein schriftliches Konzept noch über klar formulierte Ziele (auch *nicht*, dass soziale Kompetenzen verbessert werden sollen). Das Angebot ist zudem punktuell konzipiert – eine langfristige Nutzung des Angebots durch die Jugendlichen ist nicht angestrebt.

In der Praxis zeigt sich: Wenn Angebotsleitungen und Steuerungsgruppen unterschiedliche Zielvorstellungen haben, fehlt eine gemeinsame inhaltliche Grundlage. Ohne konzeptionelle Rahmung kann die Anschlussfähigkeit eines Angebots nicht gesichert werden – weder hinsichtlich der Nachhaltigkeit noch der Wirksamkeit.

Studien belegen zudem, dass insbesondere kontinuierliche Teilnahmen an Angeboten – sprich: über mehrere Halbjahre hinweg – bedeutsam für die Förderung sozialer Kompetenzen sind. Eine rein halbjährliche Teilnahme ohne klare Zielorientierung ist daher kritisch zu betrachten. Ebenso erschwert das Fehlen schriftlicher Konzepte die Anschlussfähigkeit und Weiterführung eines Angebots, insbesondere auch bei personellen Veränderungen.

Reflexionsfragen zur Ergebnisinterpretation

Sind die Fragen zu den Zielen und der Konzeption des Angebots durch die Angebotsleitung(en) beantwortet und liegen die Ergebnisse vor, so geht es an die Ergebnisinterpretation.

Insgesamt können unterschiedliche Fragen in Bezug auf die Ziele und die Konzeption von Ganztagsangeboten mit der Steuerungsgruppe erörtert werden:

Handlungsbedarf bei der Konzeptentwicklung

- Gibt es bei der Entwicklung der Angebotskonzepte einen Handlungsbedarf?
- Wie kann sichergestellt werden, dass die Konzepte attraktiv und ansprechend für die Teilnehmenden gestaltet sind?

Langfristige Teilnahme ermöglichen

- Ist es für den Ganztagsstandort sinnvoll, auf dem Angebot aufbauende Formate zu konzipieren, um die Entwicklung der Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum zu unterstützen?

Dokumentation des Konzepts und der Planung

- Gibt es ein verschriftlichtes Konzept oder eine detaillierte Planung für die Ganztagsangebote, die es ermöglicht, das Angebot auch bei Abwesenheit der Angebotsleitung (z. B. bei Krankheit, oder auch wenn die Angebotsleitung wechselt) weiterzuführen?
- Welche Rahmenbedingungen oder Unterstützungsformate könnten Angebotsleitungen motivieren, ein solches Konzept zu erstellen – etwa eine gezielte Anleitung oder ein entsprechender Ausgleich für den zeitlichen Aufwand?

Praxisimpulse für die Weiterarbeit

Die Steuerungsgruppe kann im Beratungsprozess dabei unterstützt werden, eine grundsätzliche Strategie zur Angebotskonzeptentwicklung zu erarbeiten. Diese sollte möglichst für alle Angebote gelten und z. B. die verpflichtende Abgabe einer Angebotsbeschreibung (Kapitel 10) vorsehen, die im Sinne des Wissensmanagements (Kapitel 12) zur längerfristigen strategischen Qualitätsentwicklung beitragen kann. Auch eine gezielte Anerkennung – etwa durch Honorierung der Konzeptarbeit – kann dazu beitragen, die Qualität und Verlässlichkeit der Angebote langfristig zu sichern. Ein vor Ort organisierter Workshop oder ein angeleitetes Selbstlernformat (Kapitel 10 und 11) kann hierbei praktische Impulse geben und Raum für Konzeptarbeit schaffen.

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme

Die Frage *„Zielgruppe des Angebots – Was sollten Kinder/Jugendliche mitbringen, um am Angebot gut teilnehmen zu können?“* zielt auf die Voraussetzungen ab, die eine erfolgreiche Teilnahme ermöglichen. Sie hilft dabei, sicherzustellen, dass die Angebote den Fähigkeiten, Bedürfnissen und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen tatsächlich entsprechen. Eine gute Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden erhöht nicht nur die Wahrscheinlichkeit des Lernerfolgs und der Zufriedenheit, sondern kann auch mögliche Barrieren sichtbar machen – und im besten Fall helfen, diese abzubauen. Auch wenn diese Frage auf den ersten Blick banal erscheinen mag, ist sie für die Angebotsplanung und -gestaltung zentral. Denn eine unklare Passung führt nicht selten zu Herausforderungen in der Durchführung und kann den Nutzen des Angebots deutlich mindern sowohl für die Kinder und Jugendlichen als auch für die Angebotsleitungen.

Wie sich Anforderungen und Teilhabemöglichkeiten im Ganztag konkret darstellen können – und welche Rückschlüsse daraus für die Angebotsgestaltung und schulische Steuerung gezogen werden können – zeigen die folgenden Fallbeispiele. Sie verdeutlichen typische Konstellationen, in denen

die Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden zu einem entscheidenden Gelingensfaktor wird.

Fallbeispiel 8: Erlebnispädagogisches Angebot

Ein erlebnispädagogisches Angebot, das bei Wind und Wetter draußen stattfindet, hat im ersten Moment eine positive Perspektive: Es bringt Kinder und Jugendliche näher zur Natur und lässt sie die Umwelt unmittelbar erleben. Haben die Teilnehmenden jedoch keine wettergerechte Kleidung – etwa im Winter – führt dies schnell zu körperlichem Unbehagen und Frustration. Die Angebotsleitung kann dadurch das eigentliche Konzept nur in eingeschränktem Umfang durchführen. Zudem hat sie als ‚externe‘ Person nur wenig Möglichkeiten sicherzustellen, dass die Kleidung aller Kinder oder Jugendlichen den Witterungsbedingungen angemessen ist.

Dieses Beispiel zeigt, wie scheinbar äußere Rahmenbedingungen – etwa fehlende Ausstattung – zu erheblichen Teilhabebarrieren werden können. Die Passung zwischen Angebot und Zielgruppe ist entscheidend.

Fallbeispiel 9: Hunde AG

Ein Angebot, das auf die Begegnung mit Tieren setzt – wie etwa eine Hunde AG in Kooperation mit der Hundeschule in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule –, setzt zwingend voraus, dass Teilnehmende keine Tierhaarallergie haben. Liegt eine solche Allergie vor, ist die Teilnahme nicht möglich.

Hier wird deutlich, dass gesundheitliche Voraussetzungen sehr konkret über Teilhabemöglichkeiten entscheiden können. Diese Art von Barriere ist nicht oder nur sehr schwer durch Anpassungen lösbar, sondern muss bei der Angebotsplanung aktiv berücksichtigt und frühzeitig kommuniziert werden.

Fallbeispiel 10: Schulsanitätsdienst

Ein Angebot wie der Schulsanitätsdienst setzt ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein und Verlässlichkeit voraus. Die Auswahl der Teilnehmenden sollte diesen Anforderungen Rechnung tragen.

Dieses Beispiel unterstreicht, dass nicht nur äußere, sondern auch persönliche Voraussetzungen eine Rolle spielen können. Die pädagogische Verantwortung liegt darin, Kinder und Jugendliche nicht zu überfordern – gleichzeitig aber ihre Potenziale durch passende Angebote zu fördern. Auch hier ist eine bewusste Abwägung der Passung zwischen Angebot und Teilnehmenden notwendig.

Reflexionsfragen zur Ergebnisinterpretation

Die Befassung mit den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme ist für die Steuerungsgruppe ein hilfreicher Prüfstein, um Qualität und Passung der Angebote gezielt zu reflektieren. Folgende Leitfragen können dabei unterstützen:

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme

- Welche grundlegenden Voraussetzungen sollten Kinder und Jugendlichen mitbringen, um das Angebot gewinnbringend nutzen zu können?
- Gibt es potenzielle Barrieren, die die Teilnahme erschweren – beispielsweise gesundheitliche, soziale oder materielle Hürden?

Anpassungsfähigkeit des Angebots

- Inwiefern ist das Angebot flexibel genug, um auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Persönlichkeiten und Entwicklungsniveaus einzugehen?
- Welche Anpassungen – etwa in der Methodik, im Materialeinsatz oder in der Gruppenzusammensetzung – könnten erforderlich sein, damit möglichst viele Kinder und Jugendliche profitieren?
- Was ist bei der Anmeldung zu beachten, wenn bestimmte Voraussetzungen zwingend erfüllt sein müssen?

Ressourcenbedarf

- Welche zusätzlichen Ressourcen – etwa Unterstützungsmaßnahmen, Materialien oder personelle Begleitung – sind erforderlich, damit alle Kinder und Jugendlichen die Teilnahmevoraussetzungen erfüllen können?

Praxisimpulse für die Weiterarbeit

Die Anforderungen und Erwartungen an eine erfolgreiche Teilnahme sollten frühzeitig, klar und adressatengerecht kommuniziert werden. Dies kann beispielsweise über Informationsbroschüren, die Schulhomepage und/oder Elternbriefe erfolgen. Besonders hilfreich ist das Arbeitsmaterial zur Erstellung eines Angebotskonzepts (Kapitel 10), das ein eigenes Feld für Teilnahmevoraussetzungen enthält. So kann sichergestellt werden, dass die Angebotsbeschreibung die tatsächlichen Anforderungen transparent widerspiegelt – sowohl für die Familien als auch für die Steuerungsgruppe. Auch vorbereitende Informationen für die Kinder und Jugendlichen selbst tragen wesentlich dazu bei, Erwartungen zu klären und eine informierte Wahl zu ermöglichen.

Darüber hinaus sollte – wo möglich – eine gewisse Flexibilität in der Angebotsgestaltung gegeben sein: Um auf unterschiedliche Bedarfe reagieren zu können, kann es hilfreich sein, differenzierte Aufgabenstellungen, alternative Zugänge oder individuelle Unterstützungsmöglichkeiten vorzusehen. Dies ist weniger als unmittelbare Aufgabe der Steuerungsgruppe zu verstehen, kann aber durch gezielte Beratung und Begleitung der Angebotsleitungen angestoßen und unterstützt werden.

Neben den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden spielt auch die Frage eine zentrale Rolle, inwiefern Ganztagsangebote Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihrer altersgemäßen Entwicklungsaufgaben unterstützen. Damit wird ein pädagogischer Maßstab in den Blick genommen, der über die reine Teilnahmefähigkeit hinausweist und die Entwicklungsförderung in den Mittelpunkt stellt.

Unterstützung bei den Entwicklungsaufgaben

Die Frage „*Mein Angebot fördert... Aspekte, die Kinder/Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützen*“ richtet den Blick auf zentrale pädagogische Zielsetzungen: Welche Entwicklungsbereiche werden durch das jeweilige Angebot konkret angesprochen?

Die Orientierung an den vier Entwicklungsaufgaben – Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren (Kapitel 2) – ermöglicht es, die vielfältigen Angebote im Ganztag nicht nur inhaltlich zu beschreiben, sondern auch hinsichtlich ihres Beitrags zur ganzheitlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu erfassen. Dabei geht es nicht darum, dass jedes einzelne Angebot alle Entwicklungsbereiche abdeckt. Vielmehr hilft die aggregierte Auswertung, Lücken oder Schwerpunkte im Gesamtangebot zu erkennen.

Für die Steuerungsgruppe eröffnet sich dadurch eine strukturierte Möglichkeit, gezielt nachzusteuern: Welche Entwicklungsbereiche werden durch die bestehenden Ganztagsangebote bereits gut adressiert? Wo zeigen sich Leerstellen? Und wo lohnt es sich, Angebote zu stärken oder gezielt weiterzuentwickeln? Abbildung 9 zeigt beispielhaft, welche Facetten sich den vier Entwicklungsaufgaben zuordnen lassen.

Reflexionsfragen zur Ergebnisinterpretation

Zur Interpretation der Ergebnisse bieten sich folgende Reflexionsfragen an:

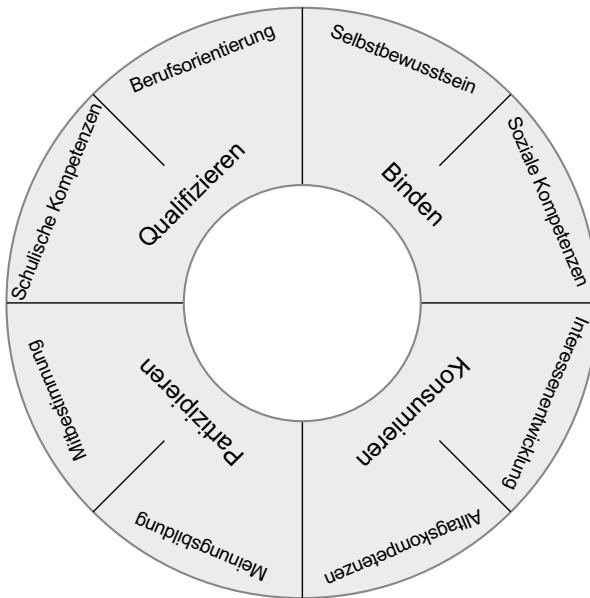
Ganzheitliche Entwicklungsförderung

- Welche Entwicklungsdimensionen werden durch das Angebot konkret gefördert?
- Inwiefern tragen die Angebote dazu bei, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen?

Abstimmung mit Zielen des Ganztags

- Sind die Zielsetzungen der Angebote mit dem Ganztagskonzept abgestimmt?
- Gibt es eine Verbindung zum schulisch-unterrichtlichen Curriculum oder ergänzen sich die Bereiche sinnvoll?
- Wo gibt es Überschneidungen, wo Ergänzungsbedarfe?

Abbildung 9. Entwicklungsaufgaben in der Evaluation der Angebotsleitung



Quelle: Eigene Darstellung

Praxisimpulse für die Weiterarbeit

Ein möglicher nächster Schritt kann darin bestehen, die Auswertung in einen pädagogischen Tag oder eine gemeinsame Planungswerkstatt einzubetten. Dort kann gemeinsam reflektiert werden, welche Entwicklungsziele das Ganztagsangebot verfolgt und welche Impulse daraus für die Angebotsplanung, Auswahl oder auch Qualifizierung abgeleitet werden können. Auf diese Weise wird die Reflexion über Entwicklungsaufgaben zu einem konkreten Steuerungsinstrument.

Beteiligung der Kinder und Jugendlichen

Bei der Frage „*Wie ist das in Ihrem Angebot? Beteiligung der Kinder/Jugendlichen*“ bekommt Partizipation als ein zentrales Qualitätsmerkmal ganztägiger Bildungsangebote eine besondere Stellung. Partizipation stärkt nicht nur das Engagement und die Motivation der Teilnehmenden, sondern wirkt sich auch positiv auf deren Selbstwirksamkeit und Lernerleben aus. Wenn Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, Inhalte mitzugestalten, Entscheidungen mit zu treffen oder ihre Interessen einzubringen, steigt die Passung zwischen Angebot und Lebenswelt und damit auch die subjektiv wahrgenommene Relevanz des Angebots.

Die Fragen erfassen zentrale Dimensionen der Beteiligung, darunter Mitentscheidung über Inhalte, Themenwahl und Gestaltungsspielräume im Verlauf des Angebots. Die Einschätzungen der Angebotsleitungen werden zu einem Mittelwert verdichtet, der einen Überblick über die gelebte Mitbestimmung im jeweiligen Angebot ermöglicht.

Fallbeispiel 11: Lese-Oase

In einer Lese-AG beginnt die Angebotsleitung das Halbjahr mit einer offenen Entscheidung: Gemeinsam mit den Kindern wird besprochen, ob sie eine durchgehende Geschichte lesen oder lieber verschiedene kurze Erzählungen kennenlernen möchten. Auch das Thema wird gemeinsam ausgewählt. Während der Lesestunden dürfen die Kinder selbst bestimmen, in welcher Position sie der Geschichte folgen – ob sitzend, liegend oder im Sitzsack.

Dieses Beispiel zeigt, wie Mitbestimmung nicht nur in der Themenwahl, sondern auch in der Gestaltung des Rahmens verankert sein kann. Die Freiheit, selbst mitzuentcheiden, stärkt die aktive Beteiligung.

Reflexionsfragen zur Ergebnisinterpretation

Die Ergebnisse können mit folgenden Fragen reflektiert werden.

Angebotsvielfalt und Partizipation

- Welche Angebote im Ganztag eröffnen den Kindern und Jugendlichen aktive Mitgestaltungsmöglichkeiten?
- Inwiefern werden Interessen und Vorschläge der Teilnehmenden in die Angebotsplanung eingebunden?

Stärkung der Partizipation in spezifischen Angeboten

- Wie lassen sich bestehende Angebote partizipativer gestalten?

- Welche Maßnahmen können ergriffen werden, um die Partizipation der Teilnehmenden in den Angeboten zu stärken und ihre Interessen und Bedürfnisse stärker zu berücksichtigen?

Kultur der Mitbestimmung und Offenheit

- Ist eine Haltung der Beteiligung in der Ganztagskultur verankert?
- Wie werden Ideen, Vorschläge und Kritik der Kinder und Jugendlichen aufgenommen, weitergedacht oder umgesetzt?

Praxisimpulse für die Weiterarbeit

Die Handreichung „Angebote gut durchführen“ des wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialogs zum Ganzttag (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021a) bietet zahlreiche Praxisanregungen zur Stärkung kind- und jugendorientierter Angebotsgestaltung. Auch in den Kapiteln 6 und 11 finden sich konkrete Methoden zur Förderung von Partizipation. Darüber hinaus kann der Austausch im Team – etwa über Best-Practice-Beispiele oder partizipative Methoden – dazu beitragen, eine lebendige Beteiligungskultur im Ganzttag zu etablieren. Workshops für pädagogisches Personal bieten sich an, um bestehende Erfahrungen zu bündeln und gezielt weiterzuentwickeln.

Qualifikation und Expertise

Die Frage *„Eigene Qualifikation – Studium, Ausbildung, Erfahrungen oder Fortbildungen“* zielt auf eine umfassende Erfassung von Qualifikationen der Angebotsleitungen. Sie sind ein zentraler Faktor für die Qualität ganztägiger Bildungsangebote. Dabei geht es nicht nur um die grundsätzliche Eignung zur Durchführung eines Angebots – also um formale Abschlüsse oder relevante Vorerfahrungen – sondern auch um vertiefte Kompetenzen, spezifische Stärken und eben auch um Weiter- und Fortbildungsbedarfe.

Die im Evaluationsinstrument enthaltene Abfrage zur „Eigenen Qualifikation“ ermöglicht es Angebotsleitungen, ihre Ausbildung, Erfahrungen und Fortbildungen systematisch zu benennen. Diese Angaben eröffnen gleich mehrere Perspektiven:

- *Erstens* – Sie ermöglichen eine Einschätzung, ob eine Angebotsleitung grundsätzlich über die notwendigen Voraussetzungen verfügt.
- *Zweitens* – Sie zeigen auf, wo vorhandene Kompetenzen gezielt weiterentwickelt oder vertieft werden können.
- *Drittens* – und das zeigt besonders Fallbeispiel 12 – lassen sich auf diesem Weg bisher unerkannte Potenziale entdecken, die neue Impulse für den Ganzttag setzen können.

Fallbeispiel 12: Potenziale erkennen

Im Zuge eines Teamtreffens wird zufällig bekannt, dass eine Lehrkraft im Kollegium über eine Trainer:innen-Lizenz im Bereich Kinder- und Jugendsport verfügt. Diese Qualifikation war der Ganztagskoordination bislang nicht bekannt. Gemeinsam entsteht die Idee, auf dieser Grundlage ein sportpädagogisches Angebot für den Ganztag zu entwickeln. In einem gemeinsamen Gespräch mit der Lehrkraft werden Inhalte, Zielgruppen und Rahmenbedingungen ausgelotet. Die Schule unterstützt die Umsetzung. Danach sind weitere Lehrkräfte interessiert, eigene Interessen und Qualifikationen in den Ganztag einzubringen.

Das Beispiel zeigt, dass Qualifikationsdaten nicht nur für Qualitätskontrolle oder Unterstützung dienen, sondern auch Innovationspotenziale eröffnen können. Eine systematische Erfassung hilft, vorhandene Expertise sichtbarer zu machen – insbesondere bei Honorarkräften oder externen Partner:innen.

Reflexionsfragen zur Ergebnisinterpretation

Um solche Potenziale gezielt zu nutzen und bestehende Professionalisierungsprozesse zu unterstützen, bieten sich folgende Reflexionsfragen an:

Anforderungen an die Angebotsleitungen

- Welche Qualifikationen und Kompetenzen sind für bestimmte Angebote notwendig?
- Entsprechen die vorhandenen Qualifikationen den pädagogischen Zielen und Anforderungen?
- Gibt es Bereiche, in denen Fort- oder Weiterbildung sinnvoll wäre?

Kontinuierliche Weiterentwicklung

- Wie kann eine regelmäßige Qualifizierung der Angebotsleitungen sichergestellt werden?
- Welche internen oder externen Fortbildungsformate sind verfügbar und sinnvoll?

Erfahrungen und Expertise

- Welche besonderen Erfahrungen oder Perspektiven bringen die Angebotsleitungen ein?
- Wie können diese gezielt in die Angebotsplanung eingebunden werden?

Praxisimpulse für die Weiterarbeit

Auf Basis der Ergebnisse lassen sich gezielte Maßnahmen entwickeln: So kann die Steuerungsgruppe beispielsweise geeignete Qualifizierungsangebote identifizieren oder aufbauen, individuelle Stärken systematisch sichtbar machen und den Peer-Austausch sowie kollegiale Beratung gezielt fördern. Auch die Entwicklung eines mittelfristigen Qualifikationsprofils für das pädagogische Personal im Ganztage kann ein hilfreicher Schritt sein, um langfristige Standards zu etablieren. Darüber hinaus bieten sich regelmäßige Reflexionsformate – etwa im Rahmen von Teamtreffen oder Supervision – an, um das fachliche Profil der Angebotsleitungen zu stärken und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Die offenen Fragen *„Läuft gut – Welche Dinge laufen im Angebot gut? Worauf sind Sie besonders stolz?“* und *„Besonders herausfordernd – Manche Gegebenheiten sind besonders herausforderungsvoll, welche fallen Ihnen ein?“* sind ein integraler Bestandteil des Evaluationsinstruments. Sie ermöglichen einen differenzierten Blick auf das, was im Alltag gut funktioniert und wo konkrete Schwierigkeiten auftreten. Die Angebotsleitungen tragen ihre Einschätzungen in die offenen Antwortfelder ein.

Diese Fragen leisten in zweierlei Hinsicht einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung: Einerseits helfen sie, Stärken systematisch sichtbar zu machen – etwa gelungene Methoden, stabile Gruppenprozesse oder besonders motivierende Inhalte. Andererseits machen sie Herausforderungen greifbar, die bislang möglicherweise unausgesprochen geblieben sind – sei es auf Ebene der Organisation, der Ausstattung oder der Gruppendynamik.

Die Antworten sind bewusst offen gehalten, um den spezifischen Kontext jedes Standorts zu berücksichtigen. Für die Auswertung kann ein Kategorienschema genutzt werden, das typische Themenbereiche bündelt (z. B. Konzentration, Verhalten, Materialien, Kommunikation). Das Kategorienschema haben wir mit Schulen gemeinsam entwickelt und wiederholt eingesetzt (Kielblock & Kielblock, im Erscheinen-a). Mit dem Schema lassen sich offene Angaben systematisch erfassen und im weiteren Beratungs- oder Steuerungsprozess gezielt nutzen. In Kurzform mit ausgewählten Beispielen lauten die Codes:

Organisation

- Pädagogische Schulorganisation (Teilnehmende kommen aus unterschiedlichen Klassen/-stufen; Schulabsentismus)

- Personal/Kooperation (inhaltliche und organisatorische Abstimmungen gestalten sich als schwierig)
- Raum (fehlende oder ungenügende Räume; teils fehlende Schlüssel zu den Räumen)
- Zeit (Zeit zu knapp; fehlende Vor-/Nachbereitungszeit)

Gruppenmanagement

- Gruppendynamik (vernünftige Schüler:innen lassen sich durch die Gruppe mitreißen)
- Lautstärke (im Angebot ist es zu laut)
- Motivationsunterschiede (deutliche Motivationsunterschiede innerhalb von Gruppen und zwischen den Gruppen)

Schüler:in

- Verhalten (herausforderndes Verhalten; teils sonderpäd. Bedarfe)
- Konzentration (Konzentrationschwäche; Aufmerksamkeitsspanne gering)
- Soziale Kompetenzen (fehlende soziale Kompetenzen)
- Lerndefizite (teils große Lerndefizite)

Fallbeispiel 13: Herausforderungen auswerten

Eine Angebotsleitung nennt in der offenen Frage „geringe Aufmerksamkeitspanne“ als zentrale Schwierigkeit. Im Auswertungsraster wird diese Rückmeldung dem Thema „Konzentration“ zugeordnet, ein Aspekt, der sich möglicherweise auch in anderen Angeboten zeigt und somit systematisch durch gezielte Steuerung adressiert werden muss.

Reflexionsfragen zur Ergebnisinterpretation

Gemeinsam mit der Steuerungsgruppe kann die Beratung über unterschiedliche Facetten sprechen:

Positive Aspekte („Läuft gut“)

- Welche Aspekte des Angebots werden besonders häufig als gelungen beschrieben – was lässt sich daraus lernen?
- Welche wiederkehrenden Stärken lassen sich aus den Antworten ableiten?
- Gibt es Hinweise auf Erfolgsfaktoren?

Herausforderungen („Besonders herausfordernd“)

- Welche Schwierigkeiten treten häufig auf?

- Lassen sich diese Herausforderungen bestimmten Themenfeldern zuordnen (z. B. Verhalten, Ausstattung, Kommunikation)?
- Wo besteht möglicher Unterstützungsbedarf?

Best-Practice-Identifikation

- Welche Methoden, Formate oder Rahmenbedingungen haben sich bewährt?
- Lassen sich diese Elemente auf andere Angebote übertragen?

Darüber hinaus können – aufbauend auf den Ergebnissen – im Rahmen von Steuerungsgruppentreffen vertiefende Fragen diskutiert werden:

- Welche Gelingensbedingungen sollten gezielt gestärkt werden?
- Welche Herausforderungen lassen sich durch konzeptionelle Anpassungen, Unterstützungsangebote oder Austauschformate bearbeiten?
- Welche Erfahrungen können im Kollegium geteilt und als „Best Practice“ weitergegeben werden?
- Wo braucht es mittel- oder langfristig strukturelle Veränderungen?

Praxisimpulse für die Weiterarbeit

Für die weitere Arbeit lohnt es sich – ähnlich wie bei der Frage zur Mitbestimmung – auch kollegiale Unterstützungsformate in den Blick zu nehmen. Gegenseitiger Austausch zwischen Angebotsleitungen mit unterschiedlichen Erfahrungen kann helfen, voneinander zu lernen, neue Perspektiven einzunehmen und gemeinsam Lösungsstrategien zu entwickeln.

Im Kapitel 11 dieses Manuals sowie im begleitenden Workbook (Kielblock & Kielblock, 2026) finden sich konkrete Anregungen für den Umgang mit Herausforderungen in der Angebotsdurchführung. Darüber hinaus bieten verschiedene Institutionen, wie die Serviceagenturen „Ganztägig Lernen“, Fortbildungsformate speziell für Angebotsleitungen und Ganztagskoordinator:innen an. Diese können genutzt werden, um gezielt an herausfordernden Themen zu arbeiten und neue Impulse für die Praxis zu gewinnen.

Eingebundenheit in die Schulgemeinschaft

Die Frage *„Zugehörigkeit zur Schule – Setzen Sie bitte dort, wo es für Sie am besten zutrifft, Ihr Kreuz“* ist für die Einschätzung der Eingebundenheit in die Schulgemeinschaft wichtig. Denn: Angebotsleitungen – ob festangestellt oder auf Honorarbasis – sind ein zentraler Bestandteil der Ganztagsschule. Doch ob sie sich tatsächlich als Teil der Schulgemeinschaft erleben, ist keine Selbstverständlichkeit. Gerade für ein gelingendes Miteinander im Ganztag spielt das Zugehörigkeitsempfinden eine wichtige Rolle: Wer sich eingebunden fühlt, ist

eher bereit, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren und sich aktiv einzubringen.

Reflexionsfragen zur Ergebnisinterpretation

Die Auswertung dieser Einschätzungen bietet wichtige Hinweise darauf, wie inklusiv das schulische Miteinander tatsächlich gelebt wird – und wo es möglicherweise blinde Flecken oder strukturelle Ausschlüsse gibt. Dabei kann auch die Verteilung der Rückmeldungen aufschlussreich sein:

- Stimmen die Rückmeldungen weitgehend überein – oder gehen sie stark auseinander?
- Gibt es Muster in den Antworten, etwa abhängig von Träger, Einsatzzeit oder Angebotsform?
- Und: Deuten diese Muster auf ein konkretes Problem oder auf unterschiedliche Einbindungspraktiken hin?

Um die Ergebnisse im Schulteam oder in der Steuerungsgruppe weiterführend zu diskutieren, können folgende Reflexionsfragen hilfreich sein:

Selbsteinschätzung und Realität

- Stimmen die Rückmeldungen der Angebotsleitungen mit dem Eindruck der Steuerungsgruppe überein?
- Gibt es Diskrepanzen zwischen gefühlter und wahrgenommener Zugehörigkeit – und wie könnten diese erklärt werden?

Ansprechpersonen und Unterstützung

- Gibt es feste Ansprechpersonen speziell auch für externe Angebotsleitungen?
- Wie ist die Kommunikation zwischen internem und externem Personal organisiert – und wo bestehen ggf. Hürden?

Umgang mit Mustern in den Rückmeldungen

- Gibt es systematische Unterschiede in der Zugehörigkeit – z. B. nach Status, Einsatzort oder Dauer der Mitarbeit?
- Wie können Schulen darauf reagieren, um mehr Verbindlichkeit und gemeinsames Verständnis zu schaffen?

Praxisimpulse zur Förderung der Zugehörigkeit

In Kapitel 12 wird ein strukturiertes Onboarding-Konzept für Angebotsleitungen vorgestellt. Im dazugehörigen Abschnitt im Workbook findet sich zudem eine Checkliste, die Schulen dabei unterstützt, neue Kolleg:innen gut willkommen zu heißen. Ein zentraler Baustein kann auch ein allgemein

zugänglicher Leitfaden sein, der relevante Informationen zu Abläufen, Ansprechpartner:innen und zur Schulkultur enthält.

Weitere Strategien und Praxisbeispiele zur Stärkung der Zusammenarbeit im Ganzttag finden sich in der Handreichung „Zusammenarbeit im Ganzttag stärken“ des Wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialogs (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021f). Ziel ist es, eine Schulkultur zu fördern, in der sich alle pädagogisch Tätigen – unabhängig von Trägerschaft oder Anstellungsverhältnis – als Teil des Ganzen verstehen.

Gutes Personal

Die Frage, „Gutes Personal – Welche Kompetenzen sollte eine Person, die ein Angebot leitet, mitbringen?“ zielt darauf ab, den Kompetenzbedarf vor Ort festzustellen. Die Antwort kann in eine Rangreihenfolge „Must have“ zu „Nice to have“ erfolgen und ist bewusst offen gehalten. Dadurch lässt sich der spezifische Kontext jedes Standorts berücksichtigen. Zur Auswertung kann ein Kategorienschema verwendet werden. Es bündelt typische Themenbereiche und wurde mit Schulen gemeinsam entwickelt und erprobt (Kielblock & Kielblock, im Erscheinen-a). Mit diesem können offene Angaben systematisch erfasst und im Steuerungs- und Beratungsprozess gezielt genutzt werden. Die Codes lauten in Kurzform:

- Angebotsspezifisches Wissen/Fähigkeiten, wie bspw. Vorbereitung, Fachkompetenz und Spaß am Thema.
- Pädagogisches Geschick, wie Durchsetzungsvermögen und Wertschätzung.
- Fokus auf (benachteiligte) Kinder und Jugendlichen, wie den Willen, mit dieser Gruppe zu arbeiten.
- Professionelle Weiterentwicklung, Selbstverbesserung, Fortbildung sowie die Selbstreflexion und Teilnahme an Weiterbildungen.

Benötigte Kompetenzen geben den Schulen vor Ort Hinweise darauf, welches Personal gesucht werden sollte oder auch, worin Schulungsbedarf besteht.

Reflexionsfragen

Angebotsspezifisches Wissen/Fähigkeiten

- Welche spezifischen Fähigkeiten und Kenntnisse sind für die erfolgreiche Durchführung der Angebote am Standort unerlässlich?
- Wie kann sichergestellt werden, dass Angebotsleitungen über das erforderliche Wissen und die erforderlichen Fähigkeiten verfügen?

- Welche Maßnahmen können ergriffen werden, um das pädagogische Geschick und die Methodenkompetenz der Angebotsleitungen zu stärken?

Fokus auf (benachteiligte) Kinder und Jugendliche

- Wie kann sichergestellt werden, dass die Angebotsleitung einen besonderen Fokus auf die Bedürfnisse und Potenziale benachteiligter Kinder und Jugendliche legt?
- Welche Strategien können entwickelt werden, um benachteiligte Kinder und Jugendliche im Angebot angemessen zu unterstützen?

Professionelle Weiterentwicklung

- Welche Möglichkeiten gibt es für Angebotsleitungen, sich kontinuierlich fortzubilden und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln?
- Wie kann sichergestellt werden, dass Angebotsleitungen Zugang zu geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen haben und diese auch nutzen?

Praxisimpulse

Für die Weiterentwicklung in diesem Bereich lohnt es sich, die kontinuierliche Professionalisierung des Personals in den Blick zu nehmen. Gemeinsam können der aktuelle Stand und die Bedarfe kritisch reflektiert und passgenaue Fortbildungen, Team-Reflexionen und weitere Austauschformate realisiert werden.

6 Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Ganztagsschulen sind für viele Kinder und Jugendliche ein zentraler Lebensort. Damit sie zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen können, müssen die Angebote an den Bedarfen und Interessen der Schüler:innen ausgerichtet sein. Entscheidend dafür ist die systematische Partizipation der Kinder und Jugendlichen – nicht nur bei einzelnen Angeboten, sondern auch in den Steuerungsprozessen des Ganztags. Das Kapitel zeigt, wie Partizipation in der Steuerung wirksam gestaltet werden kann und welchen Beitrag empirische Daten und dialogorientierte Formate leisten. Im ersten Teil werden Befunde aus Sekundäranalysen der World Vision Kinderstudie 2018 vorgestellt, die Potenziale und Entwicklungsbedarfe des Ganztags – insbesondere für benachteiligte Kinder – sichtbar machen. Der zweite Teil präsentiert ein praxiserprobtes Workshopkonzept, das Schulen dabei unterstützt, die Perspektiven der Schüler:innen gezielt in Steuerungsprozesse einzubinden. Ergänzend werden weitere Formate vorgestellt, mit denen sich die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig in der Qualitätsentwicklung verankern lässt.

Kinder und Jugendliche in Steuerungsfragen stärker einbinden – aber wie?

Ganztagsschule ist ein zentraler Lebensort für viele Kinder und Jugendliche. Sie verbringen dort einen Großteil ihres Tages – mit Lernen, Spielen und dem Aufbau von Freundschaften. Damit Ganztagsangebote zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen können, müssen sie sich an den Bedarfen, Interessen und Entwicklungsperspektiven der Kinder und Jugendlichen orientieren. Das ist nicht nur pädagogisch geboten, sondern auch eine Voraussetzung für wirksame Steuerung und Qualitätsentwicklung. Denn dadurch erfahren Steuerungsgruppen nicht nur etwas über einzelne Angebote vor Ort, sondern erhalten Impulse für die strategische Weiterentwicklung des Ganztags.

Kinder und Jugendliche sind Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt. Die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen können daher dazu beitragen, Entwicklungsbedarfe frühzeitig zu erkennen und die Qualität der Angebote nachhaltig zu verbessern. Partizipation leistet entsprechend einen Beitrag zur bedarfsgerechten Gestaltung.

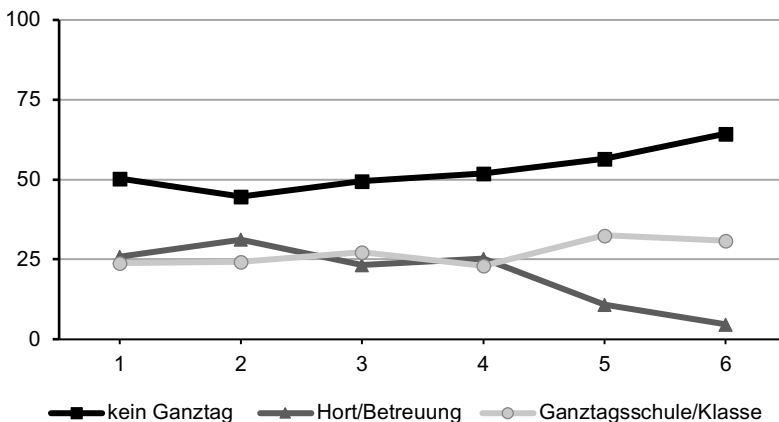
Oft fehlt es jedoch an belastbaren Daten, die sichtbar machen, welche Gruppen den Ganztag nutzen, wie Kinder und Jugendliche – mit Blick auf die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben – davon profitieren und welche Aspekte sie sich wünschen. Um hier erste Antworten zu geben, greifen wir im

Folgenden auf Sekundärdaten zurück. Die Daten stammen aus der World Vision Kinderstudie 2018, in der über 2.500 Kinder zwischen sechs und elf Jahren befragt wurden – u. a. auch zu ihrer Teilnahme an Ganztagschule, Hort oder Betreuung sowie zu ihrer Freizeitgestaltung, ihrer Bildungsaspiration und ihren sozialen Erfahrungen. Zwar geben die Daten keine Auskunft darüber, wie lange oder in welchem Umfang Kinder tatsächlich an Angeboten teilnehmen. Dennoch liefern sie wertvolle Hinweise darauf, inwiefern der Ganztag zur Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben beiträgt und wo Steuerungsimpulse gesetzt und Entwicklungsbedarfe erkannt werden können.

Forschungsbefunde zur Teilnahme am Ganztag und zur Förderung der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Ganztagsangebote sollen nicht nur Betreuung sichern, sondern gezielt zur Persönlichkeitsentwicklung und entsprechend zur Bearbeitung zentraler Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter beitragen. Im ersten Schritt werfen wir hierzu einen Blick auf allgemeine Teilnahmemuster, Unterschiede nach Herkunftsmerkmalen sowie auf Wünsche und Erwartungen, die Kinder an den schulischen Nachmittag knüpfen.

Abbildung 10. Ganztagsschul- und Hort-Besuch nach Klassenstufen



Quelle: Eigene Darstellung; Datengrundlage World Vision Deutschland (2018)

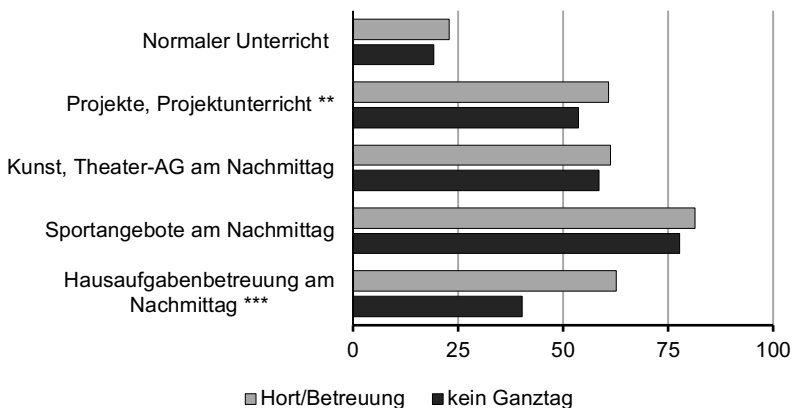
Wer nimmt teil, wer nicht?

In der World Vision Kinderstudie 2018 zeigt sich für Deutschland folgendes Bild: Etwa 48 Prozent der Kinder besuchten eine Ganztagschule, eine Ganztagsklasse oder eine andere Form der Nachmittagsbetreuung (bspw. Hort). Diese Teilnahme unterscheidet sich weder nach Geschlecht noch nach den formalen Bildungsabschlüssen der Eltern. Kinder mit Migrationshintergrund, nehmen jedoch signifikant seltener teil (rund 45 % gegenüber 50 %). In den östlichen Bundesländern, einschließlich Berlin-Ost, liegt die Teilnahmequote bei etwa 71 Prozent, im Westen (inkl. Westberlin) bei rund 44 Prozent.

Mit zunehmendem Alter nimmt die Teilnahme am Hort bzw. an Betreuungsangeboten ab (Abbildung 10) – vermutlich vor allem bedingt durch den Übergang in die weiterführende Schule. Dort besuchen einige Kinder wieder eine Ganztagschule, andere wechseln in keine Ganztagsstruktur mehr.

Analysen aus den Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen aus 2017 (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021b) zeigen ergänzend dazu: Jugendliche nennen als Hauptgründe für ihre Teilnahme „Kurse und AGs, die Spaß machen“ (93 %), den „Wunsch nach zusätzlichem Lernen“ (84 %) und das „Zusammensein mit Freund:innen“ (55 %).

Abbildung 11. Wünsche von Kindern an den schulischen Nachmittag



Quelle: Eigene Darstellung; Datengrundlage World Vision Deutschland (2018)

In der World Vision Studie 2018 wurde zusätzlich erfasst, was Kinder im Ganzttag gut fänden (Abbildung 11). Dabei zeigt sich: Kinder in Horten oder Betreuung wünschen sich häufiger eine Hausaufgabenbetreuung oder projekt-orientierten Unterricht am Nachmittag als Kinder, die den Ganzttag nicht besuchen. Allerdings wurden diese Fragen nur Kindern mit Hort-/Betreuungs-besuch gestellt – nicht jedoch denen in Ganzttagsschulen oder -klassen. Nachmittäglicher Unterricht hingegen wird mehrheitlich abgelehnt.

In vielen Studien zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche je nach Bildungshintergrund und sozialer Herkunft unterschiedliche Bildungschancen haben. In einem nächsten Schritt wird deshalb geprüft, ob der Ganzttag zur Verringerung dieser Ungleichheiten beitragen kann und wie er die Bearbeitung zentraler Entwicklungsaufgaben unterstützt. Dazu betrachten wir im Folgenden weitere Ergebnisse aus der World Vision Studie 2018 differenziert nach Bildungshintergrund und Teilnahme am Ganzttag.

Qualifizieren

Zahlreiche Studien belegen, dass Kinder und Jugendliche auf vielfältige Weise von schulischen Ganztagsangeboten profitieren (Kielblock & Maaß, 2024). Sechs zentrale Wirkungsbereiche lassen sich dabei benennen:

1. *Stabilere Bildungslaufbahnen* – Kinder wiederholen seltener eine Klasse, und Übergänge – etwa in die weiterführende Schule – gelingen besser.
2. *Verbesserte schulische Leistungen* – insbesondere in Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Englisch.
3. *Positivere Notenentwicklung* – sowohl im Durchschnitt als auch in Kern-fächern wie Deutsch und Mathematik.
4. *Stärkung lernförderlicher Voraussetzungen* – ein positives Selbstbild, Lernzielorientierung und das Erleben von Kompetenz – zentrale Bausteine für Motivation.
5. *Mehr prosoziales Verhalten* – Kinder, die in den Ganzttag gehen, helfen sich gegenseitig häufiger und zeigen seltener problematische Verhaltensweisen.
6. *Emotionale Stabilität* – Kinder fühlen sich wohler, erleben weniger Stress und entwickeln ein stärkeres Selbstwertgefühl.

Die Daten der World Vision Kinderstudie 2018 bieten ergänzend dazu Einblicke in Bildungsaspirationen und alltagsnahe Aktivitäten, die das schulische Lernen unterstützen. So zeigt sich etwa:

- *Private Nachhilfe* erhalten die Kinder im Ganzttag signifikant häufiger (8 %) als Kinder ohne Ganzttagsteilnahme. Hier sind es rund sechs

Prozent. Besonders ausgeprägt ist dieser Unterschied bei Kindern mit hohem Bildungshintergrund (9 % vs. 6 %).

- *Bildungsaspiration* – Kinder im Ganzttag streben signifikant häufiger ein Gymnasium an als Gleichaltrige ohne Ganzttag. Dies gilt besonders für Kinder mit niedrigem Bildungshintergrund (46 % vs. 30 %). Ein ähnlicher Befund wurde bereits von Arnoldt et al. (2016) für den Sekundarschulbereich beschrieben.

Auch mit Blick auf Aktivitäten zur Förderung von Kulturtechniken (z. B. Lesen, feinmotorische Tätigkeiten) ergeben sich differenzierte Ergebnisse:

- *Lesen von Büchern oder Zeitschriften* geben 86 Prozent der Ganztagskinder als regelmäßige Tätigkeit an – signifikant mehr als unter den Kindern ohne Ganzttag (83 %). Bei Kindern mit niedrigem Bildungshintergrund verstärken sich die Unterschiede: 82 Prozent im Ganzttag lesen regelmäßig, gegenüber 77 Prozent ohne Ganzttag.
- *Basteln, Malen, Zeichnen* wird von 88 Prozent der Ganztagskinder regelmäßig ausgeübt – ebenfalls ein signifikanter Unterschied zu Kindern ohne Ganzttag (85 %). Auch hier ist die Differenz bei Kindern mit niedrigem Bildungshintergrund besonders deutlich (89 % vs. 84 %).
- *Arbeiten mit Werkzeugen* wird von etwa 45 Prozent der Kinder im Ganzttag regelmäßig berichtet – gegenüber 43 Prozent bei Kindern ohne Ganzttag. Dieser Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant.

Diese Befunde verdeutlichen: Der Ganzttag bietet insbesondere Kindern mit weniger günstigen Ausgangsbedingungen zusätzliche Unterstützung für die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren und stärken die Bildungsaspirationen. Damit leistet der Ganzttag einen wichtigen Beitrag zur Bildungs- und Chancengerechtigkeit, ein Aspekt, der in der Qualitätsentwicklungsarbeit gezielt aufgegriffen werden kann.

Konsumieren

Der Bereich Konsumieren umfasst Aktivitäten, die mit Freizeitgestaltung, Mediennutzung, kulturellen Angeboten und Alltagspraktiken zusammenhängen. Er wurde bereits in Kapitel 2 theoretisch eingeführt. Die hier präsentierten Ergebnisse geben einen Einblick in das Freizeitverhalten von Kindern – differenziert nach Ganzttagsteilnahme und Herkunftsmerkmalen. Grundlage der Analysen sind wiederum die Daten der World Vision Kinderstudie 2018.

Zunächst zeigt sich: Beim *Sporttreiben* unterscheiden sich die Kinder, die in den Ganzttag gehen, kaum – rund 91 Prozent der Kinder in beiden Gruppen geben an, manchmal oder sehr oft Sport zu treiben. Ein kleiner, aber signifikanter Unterschied zeigt sich hingegen beim *Radfahren, Inliner oder Skateboardfahren*. Während dies rund 91 Prozent der Kinder ohne Ganzttag tun, sind es unter den Ganztagskindern rund 88 Prozent. Bei Kindern mit niedrigem Bildungshintergrund ist die Differenz ausgeprägter: Hier sind es rund 90 Prozent ohne Ganzttag gegenüber rund 85 Prozent mit Ganzttag.

- Kulturelle Aktivitäten wie Theater, Tanz oder Ballett besuchen 28 Prozent der Ganztagskinder regelmäßig – bei Kindern ohne Ganzttag sind es 24 Prozent. Kinder mit niedrigem Bildungshintergrund im Ganzttag nehmen signifikant häufiger an solchen Angeboten teil (24 %) als Gleichaltrige ohne Ganzttag (20 %).
- Beim Spielen eines Instruments ist der Unterschied noch deutlicher: 44 Prozent der Kinder im Ganzttag geben an, manchmal oder sehr oft ein Instrument zu spielen – bei Kindern ohne Ganzttag sind es 37 Prozent. Auch hier profitieren besonders Kinder mit niedrigem Bildungshintergrund (35 % mit Ganzttag vs. 25 % ohne Ganzttag).
- Lego oder Playmobil bauen wird insgesamt ähnlich häufig berichtet. Aber Kinder mit hohem Bildungshintergrund im Ganzttag tun dies häufiger (74 %) als Gleichaltrige ohne Ganzttag (70 %).
- Naturerfahrungen und Tierkontakte zeigen in der Gesamtstichprobe keine bedeutsamen Unterschiede. Bei Kindern mit niedrigem Bildungshintergrund jedoch geben 72 Prozent der Ganztagskinder an, sich regelmäßig mit Tieren oder der Natur zu beschäftigen – bei den Kindern ohne Ganzttag sind es mit 78 Prozent signifikant mehr.
- Die Nutzung von Hörmedien ist bei Ganztagskindern ebenfalls höher: 74 Prozent hören manchmal oder sehr oft Hörspiele oder Geschichten – gegenüber 70 Prozent der Kinder ohne Ganzttag. Besonders stark ausgeprägt ist dieser Unterschied bei Kindern mit hohem Bildungshintergrund (80 % mit Ganzttag vs. 74 % ohne Ganzttag).
- Fernsehen, YouTube oder Filme schauen ist bei fast allen Kindern verbreitet. Allerdings berichten Kinder ohne Ganzttag mit 95 Prozent etwas häufiger davon als Kinder im Ganzttag (92 %).
- Bei der Nutzung digitaler Spiele (Computer, Konsole, Smartphone/Tablet) liegt der Anteil bei Kindern ohne Ganzttag bei 74 Prozent, bei Ganztagskindern bei 71 Prozent. Auch dieser Unterschied ist statistisch signifikant.

Die Ergebnisse zeigen, dass Ganzttagsangebote das Freizeitverhalten von Kindern durchaus beeinflussen, allerdings nicht pauschal und nicht in allen

Bereichen gleich stark. Insbesondere Kinder mit niedrigerem Bildungshintergrund profitieren in einigen Feldern, etwa bei kulturellen Aktivitäten oder dem Spielen eines Instruments. Dies kann auf gezielte Angebotsstrukturen im Ganzttag zurückgeführt werden, die Zugänge eröffnen, die außerhalb der Schule möglicherweise fehlen.

Gleichzeitig zeigen sich auch Einschränkungen: Bei Aktivitäten wie Naturerfahrungen oder individueller Bewegung (z. B. Radfahren) berichten Kinder mit Ganzttagsteilnahme seltener über regelmäßige Beteiligung. Hier könnte ein kompensatorischer Handlungsbedarf bestehen, zum Beispiel durch naturnahe AGs oder offene Bewegungsangebote am Nachmittag. Die geringere Nutzung digitaler Spiele oder Bildschirmmedien unter Ganzttagskindern kann als positiver Effekt bewertet werden – möglicherweise durch strukturiertere Nachmittage oder andere Reize im Alltag.

In der Steuerung des Ganztags gilt es also, Freizeitverhalten nicht als außerschulisch abgetrennt, sondern als Teil des pädagogischen Rahmens im Ganzttag zu begreifen. Ganzttagsschule wird zum Lern- und Lebensort und sollte entsprechend bewusst gestaltet werden.

Binden und Partizipieren

Die folgenden Analysen beziehen sich auf Tätigkeiten, die sich thematisch der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben Binden und Partizipieren zuordnen lassen. Beide Aufgabenbereiche verlangen ein zunehmendes Maß an Selbstverantwortung: Beim Binden geht es um die eigenständige Gestaltung sozialer Beziehungen und die Ablösung vom Elternhaus; beim Partizipieren um die aktive Teilhabe an Entscheidungen im Alltag und in sozialen Kontexten. Entsprechend sind die hier betrachteten Entscheidungsfreiheiten im Alltag relevante Indikatoren für die Förderung dieser Entwicklungsaufgaben.

Die Daten zeigen, dass Kinder im Ganzttag häufiger berichten, Schwierigkeiten beim Knüpfen von Freundschaften zu haben. Rund 26 Prozent der Kinder, die Ganzttagsangebote besuchen, stimmen der Aussage zu, dass es ihnen eher schwerfällt, Freundschaften zu schließen. Unter den Kindern, die nicht in den Ganzttag gehen, sind es rund 23 Prozent. Dieser Unterschied ist prozentual gering, aber statistisch bedeutsam.

In Bezug auf das tatsächliche Treffen von Freunden zeigen sich ebenfalls Unterschiede: Kinder, die nicht im Ganzttag sind, berichten etwas häufiger manchmal oder sehr oft Freunde zu treffen (rund 98 %), verglichen mit rund 96 Prozent bei Kindern, die in den Ganzttag gehen. Deutlich ist der Unterschied bei Kindern mit hohem Bildungshintergrund: Während nahezu 100 Prozent der Kinder, die nicht im Ganzttag sind, angeben, häufig Freunde zu treffen, sind es bei Kindern im Ganzttag rund 97 Prozent.

Die größten Differenzen zeigen sich jedoch beim *Wo* und *Wie* der sozialen Begegnungen:

- Rund 31 Prozent der Kinder im Ganzttag berichten, selten *Freunde draußen* (z. B. auf dem Spielplatz oder der Straße) zu treffen, gegenüber 24 Prozent der Kinder, die nicht im Ganzttag sind.
- Ähnlich verhält es sich mit *Besuchen zu Hause*: 43 Prozent der Ganztagskinder geben an, selten Freunde bei sich zu Hause zu treffen (vs. 35 % bei Nicht-Ganztagskindern), und ebenso selten Freunde zu besuchen.

Auch in Bezug auf Selbstbestimmung und Alltagsentscheidungen zeigen sich relevante Unterschiede:

- Rund 30 Prozent der Kinder im Ganzttag sagen, sie können eher nicht alleine entscheiden, ob sie ohne Erwachsene draußen spielen – bei den anderen Kindern sind es rund 21 Prozent.
- 27 Prozent der Ganztagskinder geben an, fast nie draußen auf der Straße zu spielen – bei Kindern, die nicht im Ganzttag sind, sind es rund 20 Prozent.
- Besonders auffällig ist der Unterschied bei der Frage, ob die Kinder selbst entscheiden können, ob sie alleine zur Schule gehen dürfen: Dies verneinen 35 Prozent der Ganztagskinder, bei den Nicht-Ganztagskindern sind es 24 Prozent.

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass Kinder im Ganzttag in einigen Bereichen seltener selbstbestimmte Alltagshandlungen ausführen und weniger häufig informelle soziale Kontakte pflegen als Gleichaltrige, die nicht im Ganzttag sind. Zwar sind die Unterschiede in den prozentualen Angaben meist gering, sie sind jedoch statistisch signifikant und weisen auf strukturelle und konzeptionelle Herausforderungen der Ganzttagsgestaltung hin: Der pädagogisch organisierte Tagesablauf (sei es in der Ganzttagsschule, Betreuung oder im Hort) reduziert offenbar informelle Zeitfenster, in denen Kinder eigenständig soziale Beziehungen gestalten oder alltagspraktische Entscheidungen treffen können. Gerade für Kinder mit hohem Betreuungsumfang kann dies bedeuten, dass wichtige Entwicklungsaufgaben nur eingeschränkt erprobt und erlebt werden.

Aus einer Perspektive der Qualitätsentwicklung im Ganzttag stellt sich damit die Frage, wie Freiräume für Selbstbestimmung und Beziehungsentwicklung gezielt gestärkt werden können – ohne die zuvor aufgeführten Vorteile des Ganztags in Frage zu stellen. Steuerungsgruppen und Beratung sind hier gefragt, gemeinsam mit den Fachkräften vor Ort kreative Lösungen

zu entwickeln, wie Kinder stärker in soziale Prozesse eingebunden und in ihrer Eigenverantwortung gefördert werden können.

Die Befunde verdeutlichen, dass die Teilnahme am Ganzttag das Aufwachsen von Kindern in unterschiedlicher Weise beeinflussen – und dass insbesondere bei der Unterstützung zentraler Entwicklungsaufgaben gezielt nachgesteuert werden kann. Dies bildet eine wichtige Grundlage für eine partizipationsorientierte und datengestützte Weiterentwicklung des Ganztags.

Unterstützung der Entwicklung in den Ganztagsangeboten aus Perspektive der Kinder und Jugendlichen – ein Workshopkonzept

Doch welche Themen bewegen Kinder und Jugendliche im Ganzttag? Wo erleben sie Unterstützung, wo sehen sie Entwicklungsbedarf? Und welche Rolle spielt der Ganzttag aus ihrer Sicht bei der Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben?

Diese Fragen lassen sich nicht allein durch Sekundäranalysen beantworten. Um die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen sichtbar zu machen, braucht es Formate, die sowohl systematische Rückmeldungen ermöglichen als auch eine echte Beteiligung zulassen. Genau hier setzt das im Folgenden vorgestellte Workshopkonzept an. Es bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Sichtweisen niedrigschwellig, strukturiert und dialogorientiert einzubringen.

Entwicklungstool 6: Beteiligungsworkshop

→ vgl. Workbook, S. 32 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Anders als herkömmliche Erhebungsformate zielt der Workshop nicht nur auf Antworten, sondern auch auf Aushandlungsprozesse ab: Die Kinder und Jugendlichen positionieren sich zu zentralen Aspekten des Ganztags, die an den Entwicklungsaufgaben orientiert sind. Dabei entsteht ein doppelter Erkenntnisgewinn: standardisierte Daten zur Auswertung und qualitative Eindrücke durch Gespräche im Workshop. Die konkrete Umsetzung des Konzepts wird im Folgenden erläutert.

Das Workshopkonzept wurde gemeinsam mit Ganzttagsschulen als niedrigschwelliges Evaluationsinstrument für Kinder und Jugendliche entwickelt. Ziel ist es, herauszufinden, inwieweit die Angebote im Ganzttag Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben unterstützen. Darüber hinaus war intendiert, offen für weitere Anliegen zu sein. Dabei war es von Beginn an wichtig, einerseits den direkten Dialog mit den

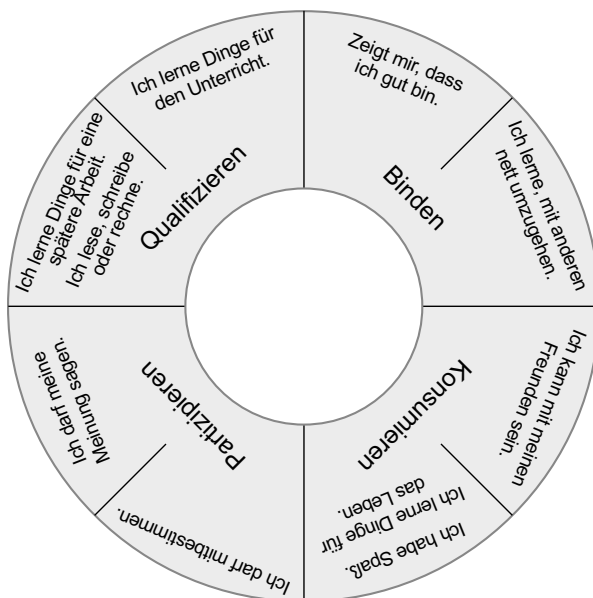
Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen und andererseits standardisierte und auswertbare Rückmeldungen zu erhalten.

Die Inhalte des Workshops orientieren sich an den in Kapitel 2 beschriebenen Entwicklungsaufgaben. Im Folgenden wird erläutert, wie die einzelnen Aussagen des Instruments den jeweiligen Entwicklungsaufgaben zugeordnet sind. Darüber hinaus finden sich Hinweise zur Zielgruppe, zu den notwendigen Vorbereitungen und zur praktischen Durchführung. Ergänzend werden Anregungen zur Dateneingabe, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse gegeben ebenso wie Vorschläge zur Interpretation und Reflexion der Rückmeldungen.

Theoretischer Rahmen und Operationalisierung

Ausgehend von der Zielsetzung, Kinder und Jugendliche stärker in die Betrachtung und Bewertung des Ganztags einzubeziehen, wurde für das vorliegende Evaluationsinstrument das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter als theoretischer Bezugsrahmen gewählt (Abbildung 12).

Abbildung 12. Operationalisierung der Entwicklungsaufgaben



Quelle: Eigene Darstellung

Diese Rahmung ermöglicht, die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen systematisch mit zentralen Anforderungen ihrer Entwicklung zu verbinden. Für die inhaltliche Ausgestaltung der Evaluation wurden Aussagen entwickelt, die den in Kapitel 2 erläuterten vier Entwicklungsaufgaben zugeordnet sind. Jede Aussage thematisiert einen konkreten Aspekt, der im Alltag von Kindern und Jugendlichen im Ganztag eine Rolle spielt.

Die Aussagen sind den vier Entwicklungsaufgaben wie folgt zugeordnet (Abbildung 12):

- *Qualifizieren* – „Ich lerne Dinge für eine spätere Arbeit.“ (Sekundarstufe) bzw. „Ich lese, schreibe oder rechne.“ (Grundschule) sowie „Ich lerne Dinge für den Unterricht.“
- *Binden* – „Zeigt mir, dass ich gut bin.“, „Ich lerne, mit anderen nett umzugehen.“ und „Ich kann mit meinen Freunden sein.“
- *Konsumieren* – „Ich mache Dinge, auf die ich Lust habe.“, „Ich habe Spaß.“ und „Ich lerne Dinge für das Leben.“
- *Partizipieren* – „Ich darf mitbestimmen.“ und „Ich darf meine Meinung sagen.“

Zielgruppe

Die Aussagen im Workshop sind bewusst niedrigschwellig formuliert – jeweils als kurzer, klar verständlicher Satz. Die Kinder und Jugendlichen sollen angeben, ob sie der jeweiligen Aussage zustimmen oder nicht. Dadurch eignet sich das Instrument besonders für Kinder im Grundschulalter sowie für Jugendliche mit geringer Lesekompetenz und/oder eingeschränkten Deutschkenntnissen. Auch Teilnehmende mit kurzer Aufmerksamkeitsspanne können gut einbezogen werden. Die Evaluation wurde mit dieser Zielgruppe erprobt und entsprechend angepasst.

Vorbereitung

Die online zur Verfügung stehenden Materialien sollten idealerweise auf farbigem Papier ausgedruckt werden. Jede Aussage erhält eine eigene Farbe – das erleichtert sowohl die Durchführung als auch die spätere Auswertung. Die Farbcodierung der Aussagen lautet wie folgt:

- *Hellgrün* „Ich lerne Dinge für den Unterricht.“
- *Weiß* „Ich darf meine Meinung sagen.“
- *Lila* „Ich habe Spaß.“
- *Rosa* „Ich lerne Dinge für eine spätere Arbeit.“ (Sekundarstufe) / „Ich lese, schreibe oder rechne.“ (Grundschule)

- *Braun* „Ich lerne mit anderen nett umzugehen.“
- *Blau* „Ich kann mit meinen Freunden sein.“
- *Gelb* „Ich mache dort Dinge, auf die ich Lust habe.“
- *Orange* „Zeigt mir, dass ich gut bin.“
- *Dunkelgrün* „Ich lerne Dinge für das Leben.“
- *Hellblau* „Ich darf mitentscheiden.“

Um die Materialien wiederverwendbar zu machen, empfiehlt es sich, die Bögen zu laminieren. Nach dem Schneiden entlang der Markierungen werden die Antwortkarten sortiert, zu je zwölf Stapeln gebündelt und mit Gummibändern fixiert. Das ermöglicht einen reibungslosen Ablauf und die Karten können nicht durcheinandergeraten. Die Karten „Stimmt“ und „Stimmt nicht“ werden ebenfalls ausgedruckt. Die eigenständige Durchführung des Workshops gelingt Schulen erfahrungsgemäß besser, wenn sie die Materialien bereits vollständig vorbereitet erhalten.

Workshopdurchführung

Kontext

Die Evaluation im Workshopformat kann entweder bezogen auf einzelne Angebote oder jahrgangsbezogen durchgeführt werden. Auch andere Gruppierungsformen sind möglich, wobei sich dadurch die Aussagekraft der Ergebnisse unterschiedlich gestaltet. Optimal ist eine Gruppengröße von etwa zehn Kindern oder Jugendlichen pro Workshop. Es können auch mehrere Workshops nacheinander stattfinden.

Der Raum sollte ausreichend Platz für einen Stehkreis bieten. Auf dem Boden liegen gut sichtbar die Blätter mit der Aufschrift „Stimmt“ und „Stimmt nicht“. Die Teilnehmenden positionieren sich im Verlauf des Workshops um diese Blätter herum.

Durchführung des Workshops

Da die Antworten zwar anonym dokumentiert, aber in der konkreten Situation kurzzeitig einer Person zuzuordnen sind, sollte die Durchführung durch eine neutrale Person erfolgen. Dies kann etwa eine Schulberater:in, eine Vertrauenslehrkraft, jemand im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) oder eine andere geeignete Person wie die Ganztagskoordination sein. Entscheidend ist, dass die Kinder und Jugendlichen offen sprechen können, ohne Angst vor negativen Konsequenzen haben zu müssen.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Anforderungen an die durchführende Person von Schule zu Schule unterschiedlich sind: In einer Schule mit angespannten Beziehungen ist es sinnvoll, eine externe und neutrale Person

Informationen umgegangen wird. Eine mögliche Lösung kann darin bestehen, sich erst im Anschluss an den Workshop stichpunktartig zentrale Beobachtungen oder Gesprächsimpulse zu notieren – ohne dabei einzelne Kinder oder Jugendliche namentlich zu benennen.

Dateneingabe, Auswertung und Ergebnisdarstellung

Die fotografierten Antworten werden anschließend ausgezählt und in eine Tabelle eingetragen. Hierfür kann bspw. das Programm Microsoft Excel oder eine vergleichbare Software genutzt werden. Die Aussagen werden zeilenweise untereinandergeschrieben und in je eine Spalte kommt „Stimmt“ und „Stimmt nicht“. Anschließend werden für jede Aussage die Anzahl von „stimmt“ und von „stimmt nicht“ anhand der Fotos ausgezählt.

Zusammenfassung und Reflexion der Ergebnisse

Das zentrale Anliegen des Workshops ist es, den Kindern und Jugendlichen eine Stimme zu geben und ihre Perspektiven auf die Ganztagsangebote sichtbar zu machen. Dabei werden ihre Rückmeldungen in Bezug zu den Entwicklungsaufgaben gestellt. Im Mittelpunkt steht, wie die Kinder und Jugendlichen selbst die Unterstützung in den Ganztagsangeboten erleben und welche Entwicklungsbereiche aus ihrer Sicht gestärkt werden müssen.

Je nachdem, was die Auswertung der Rückmeldungen ergibt, können in der Steuerungsgruppe folgende Themenblöcke für die Reflexion genutzt werden. Dabei geht es darum, systematisch zu beleuchten, welche Entwicklungsbereiche gut abgedeckt werden, wo es Optimierungsbedarf gibt und welche Unterschiede zwischen Gruppen sichtbar werden. Dabei sind die folgenden Fragen handlungsleitend:

- Welche Entwicklungsschwerpunkte werden gut abgedeckt?
- Gibt es Angebote, die in bestimmten Bereichen besonders positiv wahrgenommen werden?
- Gibt es Entwicklungsaufgaben, die kaum oder gar nicht durch Angebote unterstützt werden?
- Hängt die Einschätzung der Kinder und Jugendlichen von der Art des Angebots ab (z. B. Sport, künstlerische Aktivitäten oder Lernförderung)?

Die Interpretation der Ergebnisse kann auch Widersprüche fokussieren. Dabei sind folgende Fragen zu stellen:

- Stimmen die Ergebnisse mit den Erwartungen der Steuerungsgruppe überein?

- Passen die Rückmeldungen zu den Zielen der Ganztagsangebote (siehe Befragung der Angebotsleitungen, Kapitel 5) und des Ganztagskonzepts (Kapitel 8)?
- Warum werden bestimmte Bereiche aktuell stärker bzw. schwächer gefördert?

Als Reflexion sollte die Weiterentwicklung im Mittelpunkt stehen. Dabei können die folgenden Fragen hilfreich sein:

- Welche Angebote haben sich bewährt und sollen beibehalten werden?
- Wo gibt es Verbesserungspotenzial?
- Wie können die Angebote gezielt weiterentwickelt werden (Kapitel 10 und 11)?

Weitere Möglichkeiten für Feedback und Partizipation

Das Workshopkonzept bietet die Möglichkeit, intensiv mit den Kindern und Jugendlichen in den Austausch über die Ganztagsangebote zu kommen. Dabei ist der Fokus auf die Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben leitend. Darüber hinaus gibt es weitere Formate, um die Partizipation der Kinder und Jugendlichen systematisch zu fördern und ihre Perspektiven sichtbar zu machen (Deinet et al., 2018; Deinet & Muscutt, 2025; Nentwig-Gesemann et al., 2023). Folgende Ansätze wurden ebenfalls erprobt:

- *Lerntagebucheinträge* – Wenn die Kinder und Jugendlichen ein Lerntagebuch führen, kann gezielt eine Seite zum Ganztag integriert werden. Dadurch gibt es regelmäßige Rückmeldungen dazu, was gut gelingt und wo Entwicklungsbedarf besteht.

Entwicklungstool 7: Lerntagebucheintrag Kinder/Jugendliche

→ vgl. Workbook, S. 35 (Kielblock & Kielblock, 2026)



- *Abschlussrunden in Betreuungssettings* – Sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule lohnt es sich, Abschlussrunden fest zu verankern. Hier können Kinder und Jugendliche Feedback zum jeweiligen Tag geben und gemeinsam mit dem Personal Weiterentwicklungsideen sammeln. In solchen Runden äußern Kinder und Jugendliche erfahrungsgemäß seltener kritische Aspekte, wenn das eigene Personal die Runde leitet. Es kann daher hilfreich sein, bewusst nach offenen oder weniger sichtbaren Bedürfnissen zu fragen oder ergänzend anonyme Formate zu nutzen.

- *Feedbackbriefkasten* – Ein klassisches Instrument, um Feedback anonym einzuholen. Damit der Feedbackbriefkasten tatsächlich genutzt wird, muss er mit den Kindern und Jugendlichen eingeübt und ritualisiert werden. Folgende Fragen können helfen, einen adäquaten Rahmen zu schaffen:
 - Wann und wie werden die Kinder und Jugendlichen auf den Briefkasten hingewiesen?
 - Wer wertet die Rückmeldungen aus, und wie erfolgt die Rückmeldung an die Kinder und Jugendlichen?
 - In welchem Rhythmus wird der Briefkasten geleert?
 - Wie wird sichergestellt, dass auch sensible oder kritische Anliegen geschützt behandelt werden?
- *Standardisierte Befragung* – Wenn es vorrangig um strukturelle Fragen zum Ganzttag oder organisatorische Abläufe geht, eignet sich eine standardisierte Befragung. Dies geschieht idealerweise digital, um die Daten effizient auswerten zu können. Es lohnt sich ein Blick auf bestehende Fragebögen in den Bundesländern, um Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit herzustellen.

Entwicklungstool 8: Standardisierte Befragung der Kinder und Jugendlichen

→ vgl. Workbook, S. 36 (Kielblock & Kielblock, 2026)



7 Eltern einbeziehen und beteiligen

Ganztagsschulen sind Lern- und Lebensräume, in denen Bildung, Erziehung und individuelle Förderung ganzheitlich gestaltet werden. Dabei kommt Eltern und Familien eine zentrale Rolle zu: Als Sorgeberechtigte und Bildungspartner:innen beeinflussen sie mit, wie die Bildungsprozesse ihrer Kinder verlaufen. Doch wie kann eine Beteiligung im Ganzttag aussehen? Und welche Rahmenbedingungen braucht es dafür? Das Kapitel beleuchtet zunächst die Motive, Bedürfnisse und Alltagserfahrungen von Eltern im Kontext Ganztagschule. Darauf aufbauend werden verschiedene Modelle der Elternbeteiligung vorgestellt sowie konkrete Methoden, mit denen Schulen Beteiligung gezielt fördern und weiterentwickeln können.

Rahmenbedingungen

Die Entwicklung von Ganzttagsschulen in Deutschland ist eingebettet in komplexe rechtliche, gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen. Diese beeinflussen nicht nur die strukturelle Ausgestaltung des Ganztags, sondern auch die Zusammenarbeit mit Eltern. Um das Verhältnis zwischen Schule und Familie sowie die Bedeutung elterlicher Beteiligung im Ganzttag zu verstehen, ist ein Blick auf diese Kontexte unverzichtbar.

Rechtliche Spannungen

Die Einführung von Ganzttagsschulen – insbesondere auch von gebundenen Modellen – berührt zum Teil grundlegende verfassungsrechtliche Fragen. Im Zentrum steht dabei das Elternrecht im Grundgesetz (Art. 6 Abs. 2 GG), demzufolge die Pflege und Erziehung der Kinder „das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ sind. Dieses Elternrecht beinhaltet unter anderem das Entscheidungsrecht über den Bildungsweg des Kindes.

Wie Hanschmann (2023) betont, führt die Einführung von Ganzttagsschulen – insbesondere in der gebundenen Form – zu einer Spannung zwischen staatlichem Bildungsauftrag (Art. 7 Abs. 1 GG) und der soeben genannten elterlichen Entscheidungsfreiheit mit Blick auf den Bildungsweg des Kindes. Kritiker:innen sprechen von einer Einschränkung dieses elterlichen Wahlrechts. Aus verfassungsrechtlicher Perspektive sei dies jedoch nicht gegeben, so Hanschmann (2023), sofern die Ganzttagsschule einem pädagogisch begründeten Bildungs- und Erziehungskonzept folgt und sofern sie innerhalb

eines zumutbaren zeitlichen Rahmens bleibt und keine bestimmten Bildungswege ausschließt.

Diese rechtliche Einbettung zeigt: Staatliche Verantwortung und elterliche Autonomie stehen in einem Spannungsverhältnis, das mittels durchdachter Konzepte und einer transparenten Kommunikation entschärft werden kann.

Gesellschaftliche Ziele und politische Motive

Der Ausbau von Ganztagsschulen ist nicht nur eine bildungspolitische Maßnahme, sondern auch Ausdruck familien- und sozialpolitischer Zielsetzungen. Wie Arnoldt und Steiner (2015) betonen, soll durch den Ganztag die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert werden – insbesondere für erwerbstätige Mütter. Gleichzeitig verfolgt die Politik das Ziel, soziale Bildungsungleichheiten abzubauen. Ganztagsschulen gelten hier als Schlüssel: Sie sollen Kindern und Jugendlichen zusätzliche Bildungs- und Förderangebote bieten, insbesondere jenen, die zu Hause weniger Unterstützung erhalten.

Allerdings bleibt die Familie weiterhin ein zentraler Einflussfaktor für Bildungserfolg. Elterliche Bildungseinstellungen, der Umgang mit Sprache und Freizeit sowie die verfügbaren sozialen Ressourcen bestimmen, wie Kinder und Jugendliche schulische Angebote nutzen. In diesem Sinne fungieren Eltern als „Gatekeeper“ des Bildungserfolgs. Wie dies erfolgt, variiert jedoch stark je nach sozialem Milieu. Kinder aus bildungsnahen Haushalten können Ganztagsangebote ggf. gezielter wahrnehmen, weil sie kulturell und sprachlich näher an den schulischen Erwartungen sozialisiert sind (Arnoldt & Steiner, 2015).

Für Ganztagsschulen ergibt sich daraus die Aufgabe, die ungleichen Ausgangsbedingungen aktiv mitzudenken. Es reicht nicht, bloß den Schultag zeitlich zu verlängern. Vielmehr braucht es eine konzeptionelle Öffnung der Schule hin zu einem Bildungs- und Lebensort, der unterschiedliche Lebenswelten und familiäre Strategien anerkennt.

Schule und Familie im Wandel

Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagsschulen verändert sich auch das Verhältnis zwischen Familie und Schule grundlegend. Während früher die Schule in erster Linie auf den Vormittag begrenzt war, überlagern sich nun zunehmend die pädagogischen und erzieherischen Sphären von Familie und öffentlicher Bildung. Dies stellt beide Seiten vor neue Herausforderungen.

Andresen et al. (2011) beschreiben, dass Schule und Familie unterschiedlichen Logiken folgen: Die Schule ist auf formalisierte Bildungs-

prozesse ausgerichtet, während die Familie auf emotionaler Nähe und Fürsorge basiert. Daraus ergeben sich Spannungen. Besonders in der Grundschule ist das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern durch informelle Austauschformen wie Elternabende, Sprechstunden oder Schulfeste geprägt. Diese dienen oft der Aushandlung von Differenzen zwischen familiärer und schulischer Perspektive.

Verstärkt wird diese Dynamik laut Andresen et al. (2011) durch gesellschaftliche Entwicklungen wie der Bildungsexpansion. Bildungsnahe Eltern haben wachsende Erwartungen an schulische Leistung und nehmen ihre Rolle zunehmend als Mitgestalter:innen schulischer Prozesse wahr. Die konsequente Orientierung an schulischen Normen kann das familiäre Miteinander belasten. In bildungsferneren Milieus wiederum kann schulische Distanz dazu führen, dass Bildungsangebote nicht als anschlussfähig wahrgenommen werden. In beiden Fällen entsteht ein Spannungsfeld, in dem das Kind zum Vermittler zwischen schulischer und familiärer Welt wird.

Warum Eltern bzw. Familien den Ganztag wählen

Die Entscheidung von Eltern, ihr Kind in einer Ganztagsschule anzumelden, ist selten monokausal. Vielmehr spielen eine Vielzahl von Motiven, Kontextfaktoren und familiären Rahmenbedingungen eine Rolle. Dabei lässt sich grundsätzlich zwischen zwei zentralen Beweggründen unterscheiden: dem Wunsch nach verlässlicher Betreuung und dem Ziel, das Kind gezielt zu fördern. Beide Motive stehen dabei in einem dynamischen Verhältnis zueinander und variieren je nach Alter des Kindes, sozialer Herkunft und regionalen Gegebenheiten.

Analysen von Arnoldt und Steiner (2015) belegen, dass in der Grundschule Betreuung und Förderung annähernd gleichwertige Entscheidungsfaktoren darstellen. Mit dem Übergang zur Sekundarstufe I verschiebt sich dieser Schwerpunkt: Das Fördermotiv gewinnt zunehmend an Bedeutung, insbesondere bei Eltern, die sich von der Schule Unterstützung im Hinblick auf die schulischen Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes erhoffen. Auffällig ist nach Arnoldt und Steiner (2015), dass Eltern dann verstärkt das Förderpotenzial des Ganztags betonen, wenn ihre Kinder zuvor keine oder nur wenige außerschulische Aktivitäten genutzt haben.

Die qualitative Untersuchung von Hofmann-Lun (2020) macht deutlich, dass die Entscheidung für oder gegen eine Ganztagsschule kontextgebunden ist. Sie zeigt, dass Eltern und Kinder bei der Schulwahl nach der Grundschule häufig gemeinsam abwägen. Während Kinder dabei Aspekte wie Freundschaften, Freizeitgestaltung und Hausaufgabenbetreuung in den Vordergrund

rücken, orientieren sich Eltern eher an langfristigen Bildungszielen und pädagogischen Konzepten.

In der Grundschule überwiegt oft eine pragmatische Nutzung der Ganztagsangebote zur Alltagsbewältigung, während in der Sekundarstufe I vermehrt pädagogisch-didaktische Überlegungen eine Rolle spielen. Eltern, die sich bewusst für eine Ganztagschule entscheiden, schätzen deren Beitrag zur Selbstständigkeit und zur systematischen Förderung, wie Hofmann-Lun (2020) betont. Ablehnende Haltungen hingegen gründen häufig in dem Wunsch, mehr individuelle Freiräume für das Kind zu erhalten oder schulische Einflüsse begrenzt zu halten. Dennoch zeigen die Interviews, dass zwischen Eltern- und Kinderwünschen oftmals eine Übereinstimmung besteht – das Wohlbefinden des Kindes wird dabei als zentraler Erfolgsfaktor betrachtet.

Regionale Unterschiede scheinen die Ganztagsentscheidung zu beeinflussen. Wie Kielblock et al. (im Erscheinen) zeigen, wird das Ganztagsangebot in städtischen Regionen häufiger in Anspruch genommen als im ländlichen Raum, wo nicht nur das Angebot geringer ist, sondern auch die Nachfrage zurückhaltender ausfällt. Interessanterweise spielen Bildungsmerkmale wie der schulische Abschluss der Eltern nur eine untergeordnete Rolle. Vielmehr sind es strukturelle Gegebenheiten – etwa Berufstätigkeit, Alleinerziehung oder fehlende familiäre Unterstützungssysteme –, die den Ausschlag für oder gegen die Teilnahme am Ganztagsbetrieb im Grundschulalter geben. Zudem wird die Ganztagschule nicht nur als Betreuungseinrichtung gesehen, sondern auch als Ressource zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Die Ganztagschule ersetzt das elterliche Bildungsengagement nicht – sie ergänzt es. Wie Arnoldt und Steiner (2015) berichten, unterstützen Eltern ihre Kinder über alle sozio-ökonomischen Gruppen hinweg aktiv in schulischen Belangen. Besonders Eltern mit mittlerem Statusniveau zeigen hier ein hohes Engagement. Dabei wird deutlich, dass sich Bildungsstrategien von Familien nicht auf schulische Angebote beschränken: Viele Eltern kombinieren Ganztagsangebote mit außerschulischen Aktivitäten, etwa Sportvereinen, Musikunterricht oder Nachhilfe. Die Entscheidung, ob und in welchem Umfang Ganztagsangebote genutzt werden, hängt also nicht nur von der Verfügbarkeit ab, sondern auch von der Frage, wie sie sich in die familiären Bildungsstrategien integrieren lassen.

Die Entscheidung für eine Ganztagschule ist vielschichtig und wird von einem komplexen Zusammenspiel aus familiären, sozialen und strukturellen Faktoren bestimmt. Eltern wägen dabei pragmatische, pädagogische und soziale Gesichtspunkte ab. Für die Weiterentwicklung ganztägiger Bildungsangebote bedeutet dies, dass Schulen nicht nur auf „den“ Bedarf reagieren

sollten, sondern die unterschiedlichen familiären Lebenslagen und Bildungsstrategien aktiv mitdenken müssen. Nur so kann eine passgenaue und chancengerechte Ganztagsschule gelingen, die Eltern nicht nur als Nutzer:innen, sondern als Mitgestalter:innen einbezieht.

Erfahrungen mit dem Ganztag – Bewertungen, Bedürfnisse, Herausforderungen

Wie erleben Eltern die Realität der Ganztagsschule? Welche Erwartungen haben sie – und inwieweit werden diese erfüllt? Diese Fragen leiten über zu elterlichen Perspektiven auf Entlastungspotenziale und Entwicklungsbedarfe.

Eltern wünschen sich mehr als nur eine gesicherte Betreuung ihrer Kinder. Eine Elternbefragung aus Würzburg zeigt, dass insbesondere Bildungsaspekte an Bedeutung gewinnen – etwa durch Bewegungsangebote, kulturelle Aktivitäten oder qualifizierte Hausaufgabenbetreuung (Reinders & Hofmann, 2023). Der gesetzliche Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung ab 2026 trifft auf eine grundsätzlich positive Haltung der befragten Eltern – unabhängig von Bildungshintergrund oder sozialer Lage.

Gleichzeitig verdeutlicht die Studie von Reinders und Hofmann (2023), dass die konkreten Bedürfnisse stark differieren. So zeigen Familien aus strukturell benachteiligten Stadtteilen eine hohe Nachfrage nach kulturellen, sportlichen und unterstützenden Angeboten, während bildungsnahe Eltern oft höhere Ansprüche an die inhaltliche Qualität der schulischen Förderung stellen. Die Studie unterstreicht, wie zentral eine sozialraumorientierte und differenzierte Angebotsplanung ist, um die Vielfalt elterlicher Erwartungen bei den Weichenstellungen im Rahmen von Ganztagsschulentwicklungen mitzudenken.

Viele Eltern erleben die Ganztagsschule als willkommene Unterstützung im Alltag. Die verlängerten Zeiten erleichtern insbesondere die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. bspw. Gambaro et al., 2016) – ein Effekt, der sich in allen sozialen Gruppen zeigt, aber insbesondere für Alleinerziehende oder Familien mit geringem Einkommen von Bedeutung ist (Züchner, 2011). Die schulische Betreuung bietet Verlässlichkeit und reduziert die familiäre Belastung durch Hausaufgaben oder Nachmittagsorganisation. Auch auf das Familienleben hat der Ganztag überwiegend positive Auswirkungen. Entgegen häufiger Befürchtungen zeigen sich in der Praxis kaum negative Effekte auf die Beziehungsqualität innerhalb der Familie. Im Gegenteil berichten viele Eltern von einem entspannteren Familienalltag – besonders dann, wenn das Kind zuvor schulische Schwierigkeiten hatte oder es häufig zu Konflikten bei den Hausaufgaben kam (Züchner, 2011).

Insgesamt zeigen Studien, dass Eltern dem Ganzttag überwiegend positiv gegenüberstehen. Sie schätzen vor allem die Organisation, die Verlässlichkeit der Betreuung und die zusätzlichen Freizeitangebote (Arnoldt & Steiner, 2015; Bertelsmann Stiftung, 2016). Gleichzeitig werden aber auch Schwachstellen deutlich. Am häufigsten kritisieren Eltern die Qualität der individuellen Förderung – insbesondere in der Sekundarstufe I. Auch der Übergang von einer eher betreuungsorientierten Grundschule zu einer förderzentrierten Ganzttagsschule in der weiterführenden Schule gelingt nicht immer reibungslos.

Auffällig ist, dass Eltern mit klaren Erwartungen – z. B. in Bezug auf Hausaufgabenbetreuung oder soziale Förderung – eher zur Zufriedenheit neigen, wenn diese Erwartungen erfüllt werden. Zugleich zeigt sich ein differenziertes Bild je nach sozialem Hintergrund: Familien mit höherem Bildungsstatus äußern häufiger Unzufriedenheit – besonders dann, wenn zusätzliche Förderbedarfe bestehen, die durch die Ganzttagsschule nicht ausreichend gedeckt werden (Arnoldt & Steiner, 2015; Peitz et al., 2020).

Ein zentrales Anliegen vieler Eltern betrifft die Weiterentwicklung der Ganztagsqualität. Dazu zählen – neben der schulischen Förderung – insbesondere Ruhe- und Rückzugsräume, ein ausgewogenes und gesundes Mittagessen sowie flexiblere Betreuungszeiten, die mit modernen Arbeitsmodellen vereinbar sind (Gollub et al., 2024). Besonders berufstätige Eltern und Alleinerziehende fordern hier ein Umdenken: Mehr Platz-Sharing-Modelle, Frühbetreuung oder spontane Zusatzangebote sollen dem Bedarf an Flexibilität Rechnung tragen.

Ein weiterer Aspekt ist die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Ganzttagsschule. Viele Eltern wünschen sich eine intensivere Kommunikation mit dem pädagogischen Personal und eine stärkere Beteiligung auch über klassische Formate wie Elternabende hinaus. Dabei bestehen teils große Unterschiede in den Mitwirkungschancen, je nach sozialem Status und Schulform. Während bildungsnahe Eltern häufig aktiv partizipieren (wollen), bleiben andere Gruppen unterrepräsentiert – nicht zuletzt aufgrund sprachlicher, kultureller oder organisatorischer Barrieren (Peitz et al., 2020).

Die beschriebenen Befunde verdeutlichen, dass die elterliche Haltung gegenüber der Ganzttagsschule von einer gewissen Ambivalenz geprägt ist. Einerseits wird sie als Entlastung erlebt, als verlässlicher Partner im Alltag und als Bildungsraum mit Potenzial. Andererseits bleiben hohe Erwartungen an die organisatorische Gestaltung und Qualität teilweise noch unerfüllt.

Das führt wiederum zu dem Punkt, dass Eltern in Fragen, die den Ganztagsbetrieb betreffen, einbezogen sein sollten. Die Ganzttagsschule kann und soll die elterliche Verantwortung nicht ersetzen – wohl aber partnerschaftlich unterstützen. Voraussetzung dafür ist ein vertieftes Verständnis für die vielfältigen Lebenslagen und Bedarfe von Familien. Erst wenn diese ernst

genommen und systematisch berücksichtigt werden, kann der Ganzttag sein volles Potenzial als Bildungs- und Lebensort entfalten.

Formen und Modelle der Elternbeteiligung

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Gerade im Kontext der Ganzttagsschule wird deutlich, wie wichtig eine gut funktionierende Partnerschaft mit Familien ist – nicht nur für das schulische Wohl der Kinder, sondern auch für die nachhaltige Entwicklung der Schule als lernende Organisation. Dabei geht es nicht allein um mehr Kommunikation, sondern um die bewusste Gestaltung von Beteiligung: Eltern sollen informiert, aber auch einbezogen werden – es sollten Möglichkeiten geschaffen werden für Beteiligung und Mitwirkung.

Wie Familien und Ganzttagsschule zusammenspielen kann aus zwei theoretischen Blickwinkeln betrachtet werden. Erstens, die Familie im Zusammenspiel mit anderen Lebensbereichen: Ein hilfreiches Modell in dieser Richtung stammt von Bronfenbrenner (1979). Das Modell besagt, dass ein Kind sich nicht isoliert entwickelt, sondern Teil verschiedener „Systeme“ oder Lebensbereiche ist, die miteinander zusammenhängen. Diese Systeme wirken aufeinander ein. Wenn sich zum Beispiel der Schulalltag verändert – etwa durch längere Betreuungszeiten –, beeinflusst das auch das Familienleben. Eltern müssen oder können ihren Alltag umorganisieren. Auch das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus und die gegenseitigen Erwartungen verändern sich: Wer macht was in der Erziehung? Wer übernimmt Verantwortung?

Eine zweite theoretische Perspektive nimmt soziale Ungleichheiten stärker in den Blick. Familien bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit – je nach Bildung, Einkommen oder Lebenslage. Diese Unterschiede wirken sich auch darauf aus, wie gut Eltern und Schule miteinander in Kontakt kommen (können). Ein Beispiel: Eltern, die selbst gut mit Schule vertraut sind, fällt es oft leichter, mit Lehrer:innen zu sprechen oder sich einzubringen. Andere Eltern fühlen sich vielleicht unsicher oder außen vor. Sie erleben Schule womöglich als fremd oder sogar als bedrohlich – besonders, wenn sie selbst schlechte Erfahrungen mit der Institution Schule gemacht haben. Wenn die Werte, Umgangsformen und Erwartungen von Schule und Elternhaus gut zusammenpassen, läuft die Zusammenarbeit oft reibungsloser. Passen sie nicht gut zusammen, kann das zu Missverständnissen oder Rückzug führen.

Mit dem Ausbau der Ganzttagsschulen war die Hoffnung verbunden, mehr Chancengleichheit zu schaffen. Doch es ist in der Praxis nicht leicht, mit Eltern bzw. Familien gleich gut zusammenzuarbeiten, vor allem, wenn sie wenig Vertrauen in das Schulsystem haben oder sich wenig angesprochen fühlen.

Zudem wird die verstärkte Zusammenarbeit mit Eltern von schulischer Seite nicht immer einhellig begrüßt. Wie Wild (2021) beispielsweise zusammenfasst, besteht bei vielen Schulen eine Ambivalenz gegenüber Elternbeteiligung: Einerseits wird sie als notwendig für nachhaltige Bildungsarbeit anerkannt, andererseits wird sie mit zusätzlichem organisatorischem Aufwand und potenzieller Überforderung aller Beteiligten verbunden. Umso wichtiger ist es, Formen und Modelle der Elternbeteiligung zu etablieren, die sowohl anschlussfähig als auch differenzsensibel sind.

Formen der Elternbeteiligung – Ein Überblick

Ein hilfreiches Modell zur Systematisierung von Elternbeteiligung bietet Epstein (Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2023). In diesem Modell werden sechs grundlegende Typen elterlicher Mitwirkung unterschieden, die sich sowohl in ihrer Funktion als auch in der Tiefe der Beteiligung unterscheiden. Diese Typologie ermöglicht eine strukturierte Auseinandersetzung mit der Frage, wie Eltern sinnvoll einbezogen werden können – unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lebenslagen, Ressourcen und Interessen.

- *Typ 1: Erziehung – Eltern in ihrer Erziehungsfunktion stärken.* Im ersten Beteiligungstyp stehen die Unterstützung und Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz im Mittelpunkt. Schulen sind gefordert, Informationen über kindliche Entwicklung und schulisches Lernen so bereitzustellen, dass sie für alle Familien verständlich, zugänglich und relevant sind, unabhängig von Bildungshintergrund, Sprachkenntnissen oder zeitlichen Ressourcen. Entsprechende Veranstaltungen können auch digital und asynchron gestaltet werden, oder eben durch persönliche Gespräche oder Materialpakete. Ziel ist ein dialogischer Zugang, bei dem nicht nur Information weitergegeben, sondern auch Austausch über unterschiedliche Sichtweisen ermöglicht wird.
- *Typ 2: Kommunikation – Wechselseitige Verständigung fördern.* Gute Elternarbeit braucht gute Kommunikation. Doch gerade hier zeigen sich oft Barrieren, sei es durch Fachsprache, unklare Formulierungen oder einseitige Informationsflüsse. Ziel sollte daher ein vielfältiges, mehrkanaliges und inklusives Kommunikationssystem sein: Elternbriefe, Newsletter, Elterngespräche, digitale Plattformen oder mehrsprachige Materialien können sich gegenseitig ergänzen. Kommunikationsarbeit bedeutet nicht nur „senden“, sondern vor allem auch „zuhören“ und dabei offen für unterschiedliche Perspektiven bleiben.

- *Typ 3: Freiwilligenarbeit – Eltern als Ressource.* Freiwilliges Engagement von Eltern kann vielfältig sein: Hilfe bei Schulfesten, Begleitung bei Ausflügen, Unterstützung im Ganztagsangebot oder punktuelle Beratung durch berufliche Expertise. Wichtig ist dabei: Engagement darf nicht vorausgesetzt werden und muss breit, flexibel und wertschätzend organisiert sein. Auch kleine Beiträge zählen. Entscheidend ist, dass Eltern sich willkommen fühlen und ihre Beteiligung als sinnvoll erleben. „Freiwillige“ sind nicht nur Helfer:innen, sondern potenzielle Mitgestalter:innen schulischer Lebenswelten.
- *Typ 4: Lernen zu Hause – Familien aktiv in Lernprozesse einbinden.* Hausaufgaben, Projekte, Gespräche über den Schulalltag – all das bietet Chancen für schulisch angeregte, aber ggf. familiär gestaltete Lernprozesse. Eltern brauchen hierbei Unterstützung, aber auch Vertrauen. Ziel ist ein Lernen, das über das Schulgebäude hinauswirkt und Familien als Lernumfeld ernst nimmt.
- *Typ 5: Mitentscheidung – Eltern als Teil schulischer Gremien.* Elternvertretung, Schulkonferenzen oder Steuerungsgruppen bieten die Möglichkeit, Eltern auch an strategischen Entscheidungen zu beteiligen. Damit dies gelingt, braucht es nicht nur formale Gremien, sondern auch informelle Beteiligungsmöglichkeiten etwa in Qualitätszirkeln, Fokusgruppen oder moderierten Planungsprozessen. Wichtig ist: Beteiligung darf nicht symbolisch bleiben, sondern muss transparent, repräsentativ und wirksam sein.
- *Typ 6: Zusammenarbeit mit der Gemeinschaft – Schule als Teil des Sozialraums.* Ganztagschulen stehen in engem Austausch mit ihrem Umfeld. Dies meint Vereine, Beratungsstellen, Kulturinstitutionen oder Unternehmen. Eltern können hier Vermittler:innen, Brückenbauer:innen oder Akteur:innen sein. Umgekehrt kann eine Schule, die sichtbar mit dem Sozialraum kooperiert, auch für Eltern attraktiver und zugänglicher werden, gerade für jene, die sich in der Schule selbst nicht sofort heimisch fühlen.

Beteiligungsmodelle in der Praxis: Vom Informieren zum Mitgestalten

Neben den sechs Typen nach Epstein lassen sich verschiedene Stufen der Beteiligung unterscheiden, die zeigen, wie tief und aktiv Eltern eingebunden werden:

- *Kommunikative Beteiligung:* Hier geht es um Informationsweitergabe und Gesprächsangebote etwa durch Elternabende, Infobriefe oder Onlineportale.

- *Mitgestaltende Beteiligung*: Eltern sind aktiv an Planungsprozessen beteiligt – z. B. in Workshops oder als Teil von Projektgruppen.
- *Kooperative Beteiligung*: Eltern bringen sich konkret in schulische Angebote ein etwa als Lernbegleiter:innen, AG-Leitungen oder Projektpartner:innen.
- *Evaluative Beteiligung*: Eltern wirken an der Qualitätsentwicklung mit – durch Befragungen, Feedbackprozesse oder Beteiligung an Evaluationsteams.

Diese Formen sind nicht hierarchisch zu verstehen, sondern ergänzen sich je nach Ziel, Kontext und Ressourcenausstattung der Schule. Elternarbeit kann unterschiedlich gestaltet sein. Gleichzeitig bestehen Herausforderungen. So bleibt die Beteiligung oft sozial selektiv: Eltern mit mehr Ressourcen, Bildung und Zeit sind überproportional vertreten, während andere teils kaum erreicht werden (Wild, 2021). Auch kulturelle Unterschiede und unterschiedliche Erwartungshaltungen zwischen Schule und Elternhaus können Zusammenarbeit erschweren.

Methoden zur Förderung der Elternbeteiligung

Elternbeteiligung in der Ganztagschule braucht gezielte Impulse, tragfähige Strukturen und eine Haltung, die echte Teilhabe möglich macht. Damit Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule nachhaltig gelingt, müssen Formate der Beteiligung genutzt werden, die die Vielfalt der Eltern berücksichtigen, auf unterschiedliche Ressourcen Rücksicht nehmen und Barrieren aktiv abbauen. Im Folgenden werden ausgewählte Instrumente vorgestellt, die die verschiedenen Formen der Elternbeteiligung stärken können und zwar entlang des genannten Beteiligungsmodells: kommunikativ, mitgestaltend, kooperativ und evaluativ.

Kommunikative Beteiligung

Kommunikative Beteiligung bildet das Fundament jeder Zusammenarbeit. Sie beginnt mit einer wertschätzenden, wechselseitigen Informationspraxis. Sie ist nicht belehrend oder einseitig, sondern dialogorientiert und zugänglich. So können etwa mehrsprachige, visuelle und digitale Informationsangebote eine Brücke schlagen. Elternbriefe in einfacher Sprache – ggf. in mehreren Sprachen –, kurze Infovideos oder erklärende Grafiken auf der Schulhomepage erleichtern das Verstehen auch für Eltern mit wenig Leseerfahrung oder geringen Deutschkenntnissen. Besonders hilfreich ist ein digitales

Elternportal, das neben Terminen auch häufig gestellte Fragen, Ansprechpartner:innen und Rückmeldefunktionen bereitstellt.

Auch bei Elternabenden zeigt sich, wie sehr flexible Strukturen zur Teilhabe einladen können. Hybride Formate, etwa digitale Infoveranstaltungen, Online-Sprechstunden oder Videoaufzeichnungen, ermöglichen es berufstätigen Eltern oder solchen mit Betreuungspflichten, trotzdem teilzunehmen.

Für echten Austausch braucht es jedoch mehr als Information – es braucht Räume für Dialog. Moderierte Gesprächsformate, wie Eltern-Dialogrunden oder World Cafés, bieten Eltern die Möglichkeit, ihre Themen und Perspektiven einzubringen. Entscheidend ist dabei eine Atmosphäre der Offenheit. Methoden wie „Sprechsteine“, Visualisierungen oder wechselnde Gastgeber:innenrollen helfen, auch stille Stimmen zu aktivieren und unterschiedliche Sichtweisen sichtbar zu machen.

Mitgestaltende Beteiligung

Während kommunikative Beteiligung auf Information und Austausch zielt, geht mitgestaltende Beteiligung einen Schritt weiter: Hier werden Eltern aktiv in die Planung und Entwicklung schulischer Strukturen einbezogen. Ein bewährter Weg besteht darin, Eltern in Steuerungsgruppen zu integrieren. Wenn Elternvertretungen oder interessierte Eltern in Gremien mitarbeiten, die etwa das Ganztagskonzept weiterentwickeln, können ihre Erfahrungen und Perspektiven systematisch in Entscheidungsprozesse einfließen. Dafür braucht es Transparenz, ein gemeinsames Rollenverständnis und ggf. weiterführende Überstützungsangebote zu schulischen Abläufen und Entwicklungszielen.

Auch Workshops mit partizipativen Methoden wie Design Thinking, Appreciative Inquiry oder Zukunftswerkstätten haben sich bewährt. Sie ermöglichen kreative, zielgerichtete Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen Eltern, Lehrkräften und Kindern bzw. Jugendlichen. Eine klare Zielsetzung, methodische Struktur und professionelle Moderation gehören zu den Erfolgsfaktoren.

Eine besonders inklusive Form der Mitgestaltung bieten Multiplikator:innen-Modelle, bei denen Eltern als Ansprechpartner:innen für andere Eltern geschult werden. Sie vermitteln Informationen in unterschiedlichen Sprachen und Kontexten und wirken so als Brückenbauer:innen innerhalb der Schulgemeinschaft – insbesondere dort, wo institutionelle Kommunikation an ihre Grenzen stößt.

Nicht alle Eltern müssen bzw. können sofort an Konzeptentwicklungen mitarbeiten. Es kann ein guter Einstieg sein, kleinere Mitgestaltungsanlässe zu schaffen, bei denen Eltern niedrigschwellig erste Beteiligungserfahrungen machen.

- Ideenwände in der Pausenhalle oder im Elterncafé, auf denen Eltern Themen oder Wünsche anonym einbringen können („Was würden Sie am Ganzttag gerne mitgestalten?“).
- Stadtteil-Spaziergänge mit Schulbezug, bei denen Eltern und Schule gemeinsam Orte erkunden, die für Kinder wichtig sind (Spielplätze, Wege, Jugendzentren).
- Elternideen für kleine Verbesserungen (z. B. ein Vorschlag für ein Pausenangebot, ein Wunschgericht in der Mensa) werden gesammelt, abgestimmt und sichtbar umgesetzt („Das war eine Elternidee“).

Diese kleinen Schritte können Vertrauen und Motivation aufbauen – ohne dass Eltern sich gleich in große, formelle Gremien begeben müssen. Eltern beteiligen sich zudem auch leichter, wenn sie sich nicht allein fühlen. Deshalb sind Beziehungsangebote besonders wichtig.

- Patenschafts- oder Tandemmodelle: Eltern, die sich bereits engagieren, begleiten neue Eltern aus ähnlichen Lebensrealitäten in Gremien oder Projekten.
- Workshops in der Muttersprache, moderiert von Menschen aus der eigenen Community, können Türen öffnen (z. B. in Kooperation mit Familienzentren oder Migrant:innenorganisationen).
- Eltern-Stammtische im Quartier, z. B. in einem Jugendhaus oder einem Nachbarschaftscafé, können niederschwellige Gesprächsräume außerhalb der Schule schaffen.

Nicht jede Beteiligung muss gleich planend oder entscheidend sein. Auch das Erzählen von Erfahrungen und Sichtweisen ist eine Form von Mitgestaltung:

- „Erzählcafés“ oder moderierte Gesprächsrunden (ggf. mehrsprachig), in denen Eltern berichten, was ihnen im Alltag mit Ganzttag auffällt.
- Fotoprojekte: Eltern dokumentieren mit dem Handy, was ihnen im Tagesablauf ihres Kindes wichtig erscheint – diese Bilder können als Einstieg in die Schulentwicklung genutzt werden.
- „Meine Perspektive“-Karten: Eltern schreiben kurze Statements („Ich wünsche mir, dass ...“) auf Karten, die dann in Steuergruppen eingebracht werden.

Kooperative Beteiligung

Kooperative Beteiligung geht über Planung hinaus – hier gestalten Eltern aktiv mit. Sie bringen ihre Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen in den schulischen Alltag ein und werden zu Partner:innen in der Bildung ihrer Kinder. Ein Beispiel ist die Einbindung als Lernbegleiter:innen oder

Mentor:innen. Ob in Leseprojekten, bei Matheförderstunden oder im Rahmen von Berufsinformationsveranstaltungen, viele Eltern sind bereit, sich zu engagieren, wenn der Rahmen klar und die Wertschätzung spürbar ist. Transparente Kommunikation, kurze Einführungstreffen und konkrete Aufgabenbeschreibungen schaffen Vertrauen.

Auch bei AGs oder Projektwochen können Eltern wertvolle Beiträge leisten, sei es durch praktische Fähigkeiten, kulturelle Kompetenzen oder kreative Impulse. Themen wie Kochen, Gärtnern, Nähen oder Basteln bieten häufig einen niedrigschwelligen Einstieg. Ein hilfreiches Instrument zur Aktivierung dieser Ressourcen ist eine „Talentbörse“: Ein einfacher Fragebogen oder eine digitale Plattform sammelt Interessen, Berufe und Fähigkeiten aus der Elternschaft und macht sichtbar, welches Potenzial bereits vorhanden ist.

Eltern müssen keinesfalls sofort als Mentor:innen oder Lernbegleiter:innen aktiv werden. Es kann sogar sinnvoller sein, kleine, alltagsnahe Formate zu entwickeln und zu integrieren, die persönliche Kompetenzen sichtbar machen – ohne dass schulisches Vorwissen vorausgesetzt wird.

- Offene Elternwerkstatt: Ein regelmäßiger Termin (z. B. einmal im Monat), bei dem Eltern gemeinsam mit Schulpersonal kreativ oder handwerklich tätig werden – etwa Dekorationen basteln, Reparaturen übernehmen oder etwas für ein Fest vorbereiten. Ohne Anmeldung, kostenlos, mit Kinderbetreuung, Kaffee und lockerer Atmosphäre.
- „Talente-Tisch“ auf dem Elternabend: Eltern schreiben spontan auf, was sie gut können oder gerne einbringen würden – ob Kochen, Nähen, Haare flechten, Vorlesen oder Fahrrad reparieren. Diese Ideen werden gesammelt und sichtbar gemacht.
- Eltern-Kind-Aktionen: Kleine Projekte, bei denen Kinder ihre Eltern einladen, z. B. gemeinsam ein Hochbeet bauen, eine Schulwand gestalten oder ein Lieblingsgericht kochen. Die Einladung durch das Kind senkt Schwellen.

Solche Anlässe zeigen: Ich kann etwas beitragen, ohne, dass ich gleich „pädagogisch mitarbeite“. Sie können ein Türöffner für weitergehendes Engagement sein.

- Interkulturelles Frühstück: Ein monatliches Elternfrühstück mit offenem Austausch und wechselnden Themen etwa „Wie unterstütze ich beim Lernen?“ oder „Was macht mein Kind in der Ganztagschule?“. Eltern bringen Speisen aus ihrer Herkunftskultur mit.
- Peergruppen/Eltern helfen Eltern: Ein Raum für informellen Austausch – z. B. moderiert durch die Schulsozialarbeit oder Elternlots:innen –, in dem Eltern anderen Eltern Tipps geben und Fragen klären (z. B. zu Formularen, Klassenfahrten, Lernhilfen).

Eltern engagieren sich oft dann, wenn sie gesehen werden, nicht nur als Erziehungsberechtigte, sondern mit all ihren Fähigkeiten, Geschichten und Perspektiven.

- Elternlots:innen-Modelle: Einzelne Eltern (möglichst mehrsprachig) werden geschult, um andere Eltern zu begleiten, zu informieren und zu ermutigen.
- Projektwoche mit Elternbeteiligung: Ein offener Aufruf an Eltern, sich mit kleinen Aktionen oder kurzen Besuchen in Projekttag einzubringen – z. B. als Gäste mit einem kulturellen Beitrag, einem Handwerk oder einfach mit einer Geschichte aus ihrem Beruf.
- „Meine Idee für den Schulalltag“: Eltern reichen Vorschläge für kleine Verbesserungen ein (z. B. ein AG-Thema, ein Pausenangebot) und erleben, dass etwas davon tatsächlich umgesetzt wird.

Diese Formen kooperativer Beteiligung setzen nicht auf formale Rollen, sondern auf gemeinsame Erfahrungen und wechselseitige Anerkennung. Sie holen Eltern dort ab, wo sie stehen und stärken das Miteinander im Schulalltag.

Evaluative Beteiligung

Evaluative Beteiligung schließlich schafft Raum für Rückmeldung. Zwei Tools haben sich hier bewährt.

Entwicklungstool 9: Lerntagebucheintrag Eltern

→ vgl. Workbook, S. 39 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Der Eltern-Lerntagebucheintrag ist ein persönliches, dialogorientiertes Format. Eltern füllen gemeinsam mit ihrem Kind einen kurzen Fragebogen aus: Was läuft gut? Was fällt schwer? Was wünschen wir uns vom Ganztag? Dieses Tool wirkt verbindend, weil es individuelle Erfahrungen sichtbar macht und dabei nicht nur auf Kritik fokussiert, sondern auch Wertschätzung fördert.

Entwicklungstool 10: Standardisierte Elternbefragung

→ vgl. Workbook, S. 40 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Ergänzend kann eine standardisierte Elternbefragung wichtige Daten zu Zufriedenheit, Bedarfen und Verbesserungspotenzialen liefern. Ob digital oder auf Papier – wichtig ist, dass der Fragebogen regelmäßig durchgeführt und auch wirklich ausgewertet wird. Rückmeldungen müssen in geeigneter Form

kommuniziert werden. Nur so entsteht Transparenz und Beteiligung auf Augenhöhe.

Nicht alle Eltern fühlen sich sicher im Umgang mit schriftlichen Fragebögen oder standardisierten Rückmeldeformaten. Für viele ist es einfacher, sich mündlich oder im persönlichen Rahmen zu äußern, insbesondere, wenn Vertrauen besteht und der Aufwand gering bleibt.

- Mehrsprachige Gesprächsrunden: Kurze, moderierte Austauschtreffen zu konkreten Fragen („Was klappt gut im Ganzttag? Was wünschen Sie sich?“), durchgeführt in verschiedenen Sprachen – etwa mit Unterstützung von Elternlots:innen, Schulsozialarbeit oder externen Moderator:innen.
- „Feedback to go“: An Elternabenden oder Schulfesten können Eltern an Thementafeln oder mit Klebepunkten Rückmeldungen geben – etwa zu Essensangebot, Hausaufgabenbetreuung oder Öffnungszeiten. Schnell, anonym und ohne großen Erklärbedarf.
- Sprachnachrichten als Feedback: Eltern können ihr Feedback als kurze WhatsApp-/Signal-Nachricht an eine zentrale Rückmeldestelle schicken – z. B. mit einem einfachen Impuls: „Was war diese Woche im Ganzttag besonders gut?“ Diese Form ist niedrigschwellig, zeitlich flexibel und vertraut im Alltag vieler Familien.

Auch Kinder können Brückenbauer:innen sein, wenn es um Feedbackprozesse geht:

- Feedback mit dem Kind gemeinsam: Statt Elternfragebogen allein – gemeinsam mit dem Kind ausfüllen. Was war schön? Was war anstrengend? Was wünschen wir uns? Diese dialogorientierten Formate helfen, Eltern ins Boot zu holen, auch, wenn sie es nicht gewohnt sind, formell Rückmeldung zu geben.

Transparenz ist dabei zentral:

- „Das kam zurück“-Plakate: Rückmeldungen (ob mündlich oder schriftlich) werden gesammelt und in einfacher Sprache veröffentlicht: „Diese Wünsche wurden geäußert. Das passiert jetzt damit.“ So sehen Eltern, dass ihr Beitrag ernst genommen wird.

Evaluative Beteiligung muss nicht unbedingt formell und schriftlich sein. Auch ein offenes Ohr, eine gemeinsame Reflexion oder eine einfache Frage im richtigen Moment können wirksam sein.

Ausblick

So wichtig und sinnvoll Elternbeteiligung auch ist, sie gelingt nicht automatisch. Unterschiedliche Lebenslagen, sprachliche Barrieren oder negative Schulerfahrungen können die Mitarbeit erschweren. Typische Hürden sind etwa Zeitmangel (z. B. bei Alleinerziehenden oder Schichtarbeitenden), Unsicherheiten im Kontakt mit der Schule oder Unklarheit über die eigene Rolle. Umso wichtiger ist es, lösungsorientiert zu handeln: durch flexible Angebote, Übersetzungen, Kinderbetreuung bei Veranstaltungen oder Anerkennungsformate wie Zertifikate und kleine Aufmerksamkeiten.

Auch eine interkulturelle Öffnung der Schule trägt zur Teilhabe bei etwa durch zweisprachige Ansprechpartner:innen oder Elterntandems, die anderen Familien zur Seite stehen. Digitale Tools wie Elternchats oder Online-Abstimmungen können ebenfalls helfen, neue Beteiligungswege zu eröffnen.

Zusammenfassend kann man sagen, Elternbeteiligung im Ganztage ist weit mehr als ein halbjährlicher Elternabend. Sie ist eine kontinuierliche, mehrdimensionale Aufgabe, getragen von Haltung, Struktur und Methode. Ganztage Schulen sind gut beraten, verschiedene Beteiligungsformen anzubieten und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die hier vorgestellten Methoden zeigen Wege auf, wie Eltern nicht nur eingeladen, sondern beteiligt werden können.

III Ein Ganztagskonzept entwickeln und umsetzen

Teil III rückt die konzeptionelle Gestaltung des Ganztags in den Mittelpunkt. Sie gilt als zentrales Instrument, um die Schule entlang der Bedarfe von Kindern und Jugendlichen auszurichten. Schulentwicklungsberatung hat hier die Aufgabe, Entwicklungsprozesse so zu moderieren, dass sie partizipativ, durchdacht und kind- bzw. jugendorientiert verlaufen. Das Ganztagskonzept wird konkret auf Entwicklungsaufgaben und Lebenslagen junger Menschen bezogen. Ihre Perspektiven werden bei der Zeitgestaltung, Angebotsstruktur und Nutzung aktiv berücksichtigt. Die Kapitel basieren auf aktuellen Forschungserkenntnissen und übersetzen diese in anwendungsorientierte Impulse. So erhalten Beratende ein wissenschaftlich fundiertes Werkzeugset, um konzeptuelle Entwicklung fachlich sicher zu begleiten. Evidenzbasierung zeigt sich in der Nutzung von Rückmeldungen zu Nutzungsmustern, Zufriedenheit oder Entwicklungserfahrungen. Diese Daten ermöglichen standortspezifische Entscheidungen und stärken die Qualitätssicherung. Die Entwicklung des Konzepts folgt einem design-basierten Vorgehen: In iterativen Schleifen werden Planungen erprobt, reflektiert und angepasst. So wird das Ganztagskonzept zum lebendigen Steuerungsinstrument, das kontextsensibel, adaptiv und kindzentriert ist.

8 Kind- und jugendorientiertes Ganztagskonzept

Ganztagssschulen bieten wertvolle Chancen, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Damit diese Potenziale wirksam werden, braucht es ein gut geplantes, auf die Bedürfnisse der jeweiligen Altersgruppen abgestimmtes Ganztagskonzept. Forschungsergebnisse zeigen, dass eine langfristige und freiwillige Teilnahme an attraktiven Ganztagsangeboten unterschiedliche Entwicklungsbereiche fördern kann. Voraussetzung dafür sind Angebote, die sich unter anderem an den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen orientieren. In diesem Kapitel vorgestellte Analysen belegen zudem, dass Schulen ihre Angebotsgestaltung orientiert an der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft planen – etwa mit Blick auf Sprachförderung, soziales Lernen oder fachbezogene Angebote. Dieses Kapitel stellt ein Entwicklungstool vor, das dabei unterstützt, den Ganztags nicht als Sammlung einzelner Angebote zu gestalten, sondern das gesamte Arrangement unterschiedlicher Ganztagsangebote gezielt an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auszurichten. Anhand konkreter Fallbeispiele wird veranschaulicht, wie Steuerungsgruppen Entwicklungsbedarfe erkennen, Angebotslücken schließen, Teams in die Konzeptarbeit einbinden und die Verbindlichkeit von Ganztagsangeboten bedarfsgerecht gestalten können.

Forschungsbefunde

Die Forschungsbefunde zur Gestaltung des Ganztags geben Hinweise darauf, dass eine langfristige Teilnahme und eine hohe Beteiligung an Ganztagsangeboten wichtig für die Förderung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sind. Züchner und Fischer (2014) zeigen anhand von statistischen Analysen, dass die Mathematiknote von Jugendlichen an gebundenen Ganztagssschulen geringer an die soziale Herkunft gekoppelt ist als bei Ganztagssschulen in offener oder teilweise gebundener Form. Auch zeigen ihre Analysen, dass an Ganztagssschulen, bei denen viele Kinder und Jugendliche Ganztagsangebote besuchen, die soziale Herkunft weniger mit der Mathematiknote zusammenhängt als an Ganztagssschulen, bei denen wenige Kinder und Jugendliche in den Ganztags gehen.

Kuhn und Fischer (2011b) beschreiben in ihrer Forschung, dass eine dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten das Sozialverhalten der Jugendlichen positiv beeinflusst und dass dies wiederum die Entwicklung der Noten der Jugendlichen verbessern kann. Darüber hinaus zeigt Steiner (2011), dass eine langfristige Teilnahme an Ganztagsangeboten mit einem geringeren Klassenwiederholungsrisiko einhergeht. Zudem wird der Bildungsverlauf mit

Blick auf Jugendliche mit Realschulabschluss durch eine dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten in den Jahren vor diesem Schulabschluss dahingehend positiv beeinflusst, dass sie häufiger weiter zur Schule gehen (Arnoldt et al., 2016). Als weiteren positiven Effekt der dauerhaften Teilnahme an Ganztagsangeboten von Jugendlichen finden Fischer und Brümmer (2012) die Entwicklung der Schulfreude.

An einigen Stellen weisen die Forschungsbefunde von Fischer et al. (2016) sowie Sauerwein und Heer (2020) darauf hin, dass die freiwillige Teilnahme an den jeweiligen Ganztagsangeboten einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen vor allem im Bereich Lesen hat. Auch andere Bereiche der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen profitieren, wenn sie die Ganztagsangebote freiwillig besuchen. Hierzu hat Schmitz (2022a, 2022b) Belege vorgelegt mit Blick auf die psychische Gesundheit, die emotionale Stabilität sowie Persönlichkeitseigenschaften wie der Extraversion und Offenheit.

Kinder und Jugendliche profitieren nachweislich von einer langfristigen Teilnahme an Ganztagsangeboten, und es ist gut, wenn sie diese freiwillig nutzen. Gleichzeitig zeigen Befunde, dass die Teilnahmequote mit zunehmendem Alter deutlich abnimmt. Eine plausible Erklärung dafür ist, dass die bestehenden Angebote für viele Jugendliche nicht ausreichend attraktiv oder passgenau sind. Aus der Perspektive der Stage-Environment-Fit-Theorie (Eccles et al., 1993) lässt sich dies gut nachvollziehen: Mit fortschreitendem Alter verändern sich die Bedürfnisse und Entwicklungsschwerpunkte von Jugendlichen deutlich. Sie suchen verstärkt nach Autonomie, nach Gelegenheiten zur aktiven Mitgestaltung, nach sozialer Eingebundenheit im Peerkontext sowie nach Angeboten, die ihre Interessen und Identitätsentwicklung ansprechen. Ganztagsangebote, die diese Entwicklungsanforderungen nicht ausreichend berücksichtigen und weiterhin stark an kindlichen Bedürfnissen ausgerichtet sind, verlieren für Jugendliche an Relevanz und Attraktivität. Hier setzt die konzeptionelle Weiterentwicklung an: Es braucht Angebotsformate, die stärker an jugendlichen Bedürfnissen orientiert sind, entsprechende Gestaltungsspielräume eröffnen, und gleichzeitig auch sinnvoll über Jahre hinweg belegt werden können.

In den folgenden Ergebnissen wird auf Basis der Schulleitungsbefragung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen aus dem Jahr 2018 der Frage nachgegangen, ob die Ganztagsangebote inhaltlich an den unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter angelehnt sind und ob es ggf. Schwerpunkte gibt. Wie auch schon in den vorigen Kapiteln, wird auch hier nach der Zusammensetzung der Schüler:innen sowie zwischen Primar und Sekundarschule unterschieden.

Qualifizieren und Binden

Ganztagsschulen bieten mit großer Mehrheit eine Hausaufgabenbetreuung an. Die in Abbildung 14 dargestellten Analysen zeigen, dass Ganztagsschulen, die sich in ihrer pädagogischen Arbeit auf eine besonders diverse Schüler:innenschaft einstellen müssen – beispielsweise mit Blick auf sprachliche und sonderpädagogische Voraussetzungen – etwas seltener ein klassisches Hausaufgabenangebot bereitstellen. Stattdessen setzen sie verstärkt auf flexible Lernzeiten, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedarfen ihrer Schüler:innen Rechnung tragen. In vielen dieser Schulen existieren beide Formate nebeneinander. Dieser Befund deutet darauf hin, dass Schulen unter erhöhten pädagogischen Gestaltungsanforderungen zumindest teils gezielt differenzierte und individualisierte Lernangebote entwickeln.

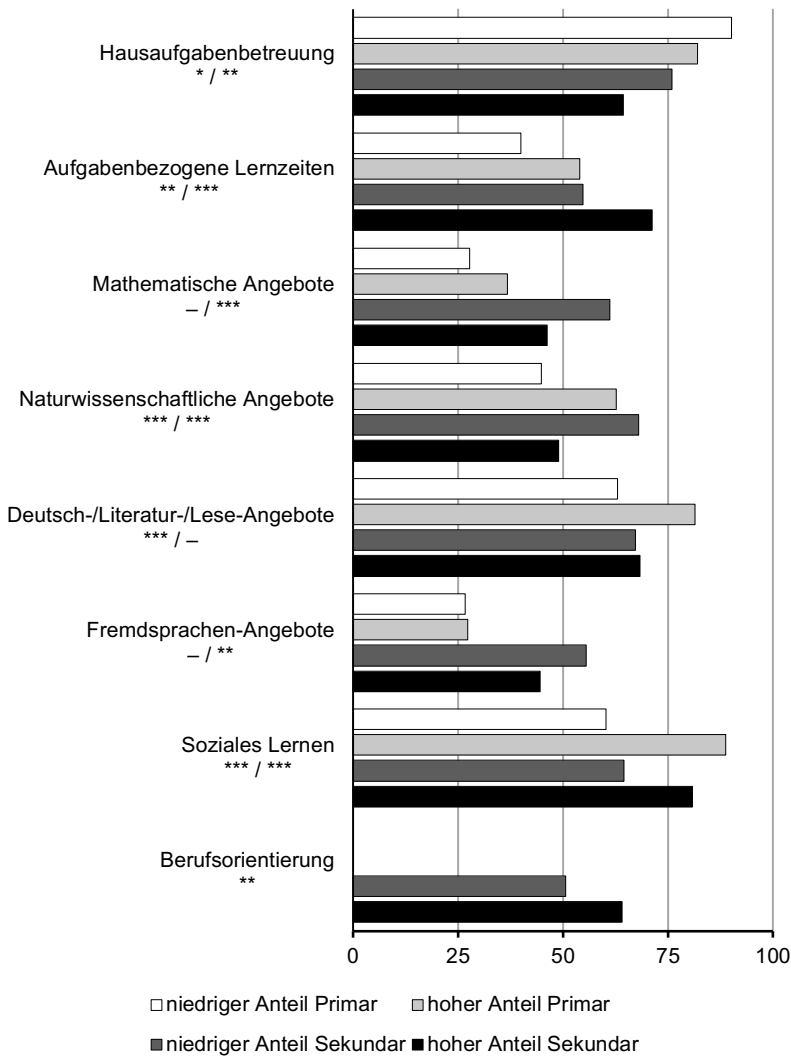
Mit Blick auf die fachnahen Angebote zeigt sich zunächst, dass mathematische Ganztagsangebote im Primarbereich insgesamt eher selten realisiert werden und dies unabhängig von der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft. Im Sekundarbereich hingegen bieten Schulen, die mit einer besonders heterogenen Schüler:innenschaft arbeiten, signifikant seltener mathematische Angebote an.

Für naturwissenschaftliche Angebote ergibt sich ein differenziertes Bild: Primarschulen im Ganztag gestalten naturwissenschaftliche Angebote signifikant häufiger, wenn sie mit einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft arbeiten. In der Sekundarschule zeigt sich hingegen der umgekehrte Trend: Hier bieten solche Schulen naturwissenschaftliche Ganztagsangebote seltener an.

Angebote in den Bereichen Deutsch, Literatur und Lesen sind insgesamt weit verbreitet: Über 60 Prozent der Ganztagsschulen bieten entsprechende Formate an. Besonders ausgeprägt ist dies an Primarschulen, die sich auf eine sehr heterogene Schüler:innenschaft einstellen – hier realisieren über 80 Prozent entsprechende Angebote. Fremdsprachenangebote werden von knapp einem Drittel der Primarschulen im Ganztag umgesetzt. Im Sekundarbereich liegt der Anteil deutlich höher, wobei es bei Schulen mit einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft etwas weniger als die Hälfte sind.

Diese Befunde lassen sich dahingehend interpretieren, dass Ganztagschulen unter erhöhten pädagogischen Gestaltungsanforderungen – insbesondere solche, die eine sehr heterogene Schüler:innenschaft begleiten – ihre Ressourcen im Primarbereich gezielt auf den Ausbau von Basiskompetenzen und die individuelle Lernförderung ausrichten. Hierzu zählen insbesondere Angebote in Deutsch und in den naturwissenschaftlichen Fächern. Zusätzliche Fremdsprachenangebote werden unter diesen Rahmenbedingungen tendenziell weniger priorisiert.

Abbildung 14. Angebote an Ganztagschulen im Bereich Qualifizieren und Binden



Quelle: Eigene Darstellung, Datengrundlage StEG-Systemmonitoring

Ganztagsangebote zum sozialen Lernen realisieren über 60 Prozent der Ganztagssschulen. Dabei gibt es signifikante Unterschiede hinsichtlich der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft. Primarschulen mit einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft realisieren zu knapp 90 Prozent Angebote zum sozialen Lernen, bei Sekundarschulen mit dieser Schüler:innenschaft sind es knapp 80 Prozent. Dieser Schwerpunkt an diesen Ganztagssschulen kann ebenfalls als Bestrebung interpretiert werden, die Kinder und Jugendlichen mittels entsprechender Ganztagsangebote darin zu unterstützen ihr Sozialverhalten positiv weiterzuentwickeln. Angebote zur Berufsorientierung finden bei über der Hälfte der Sekundarschulen statt, bei Primarschulen wurde diese Frage nicht gestellt.

Partizipieren

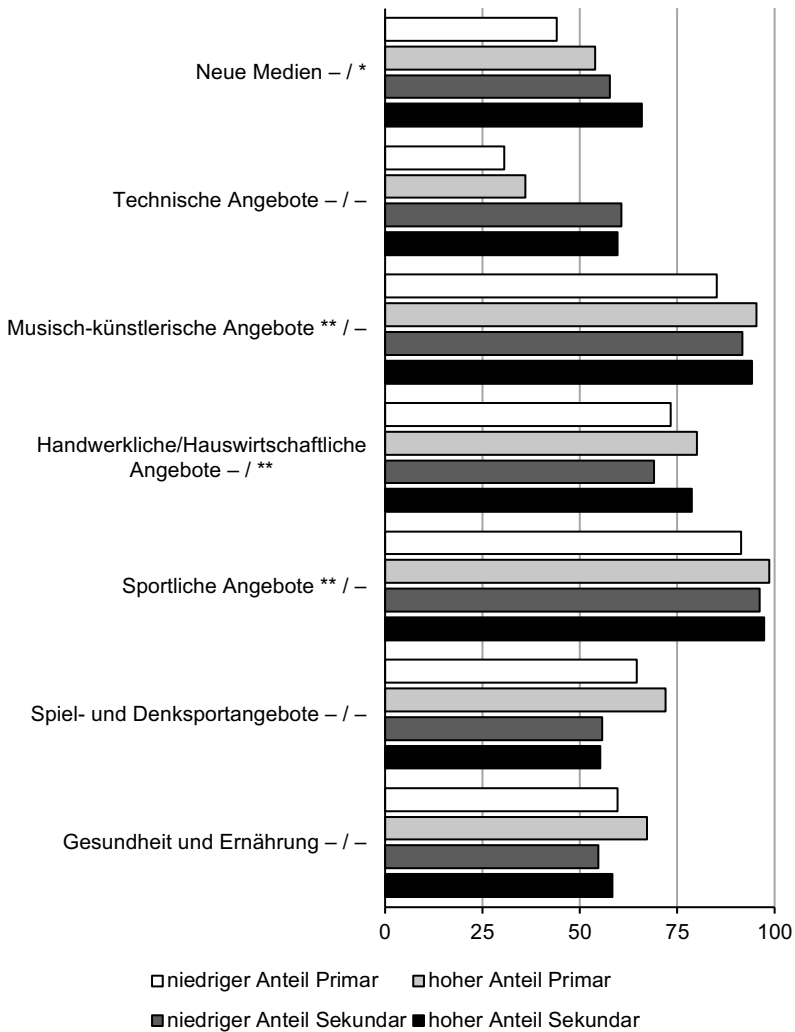
Zum Entwicklungsbereich Partizipieren kann in der Studie die Kategorie Angebote zu Geschichte, Politik und Heimatkunde gefasst werden. Dabei zeigt sich, dass dies an Primarschulen zu weniger als 17 Prozent und an Sekundarschulen zu maximal 21 Prozent realisiert wird. Bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulen mit heterogener Schüler:innenschaft gibt es nicht.

Konsumieren

Unter den Aspekt des Konsumierens können Angebote zu neuen Medien und Technik gezählt werden (Abbildung 15). Für Ganztagsprimarschulen gibt es hier keine signifikanten Unterschiede. Sie realisieren zu gut einem Drittel bis knapp die Hälfte solche Angebote. Bei Sekundarschulen zeigen die Analysen, dass Ganztagssschulen mit einer besonders diversen Schüler:innenschaft signifikant häufiger Angebote zu neuen Medien realisieren. Bei technischen Angeboten realisieren unabhängig der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft rund 60 Prozent der Sekundarschulen diese.

Musisch-künstlerische Angebote gehören zu über 80 Prozent der Ganztagssschulen dazu. Bei Primarschulen, die eine sehr heterogene Schüler:innenschaft haben, sind es dennoch bedeutsam mehr. Auch Handwerkliche sowie Hauswirtschaftliche Angebote werden an über rund 70 Prozent der Schulen realisiert, dies unabhängig dessen, wie die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft ist. Genauso wie musische Angebote gibt es an fast allen Ganztagssschulen sportliche Angebote. Auch hier realisieren Primarschulen mit einer heterogenen Schüler:innenschaft diese signifikant häufiger. Spiel- und Denksportangebote gibt es an über der Hälfte der Ganztagssschulen. Auch Angebote zur gesunden Ernährung finden sich in den Ganztagssschulen zu über der Hälfte unabhängig der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft.

Abbildung 15. Angebote von Ganztagschulen im Bereich Konsumieren



Quelle: Eigene Darstellung, Datengrundlage StEG-Systemmonitoring

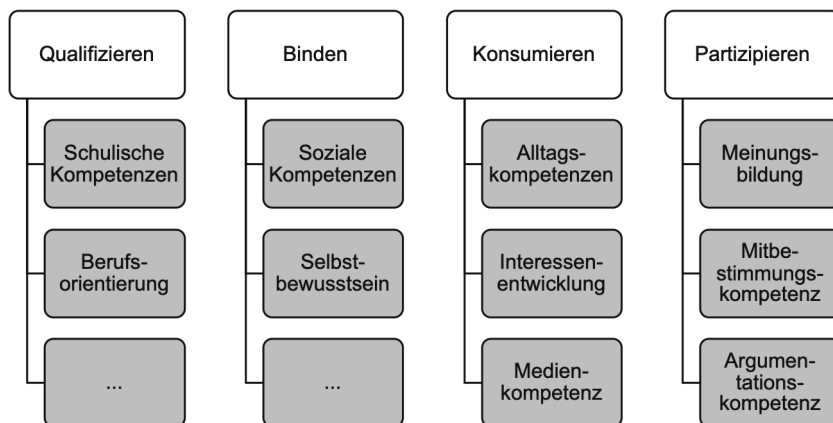
Konzeptentwicklung mit Blick auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen

Arrangement der Angebote

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist zentral für die Entwicklung einer unverwechselbaren, stabilen Persönlichkeit. Der Weg dahin wird bereits im Kindesalter geebnet. Für ein Ganztagskonzept, welches sich an den Entwicklungsaufgaben orientiert, wurden die unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben in ein Arbeitsmaterial überführt. Die Inhalte finden sich sowohl in der Evaluation der Angebotsleitungen als auch im Workshop mit den Kindern und Jugendlichen wieder. So lässt sich der Ganztag kohärent konzipieren und auch evaluieren.

Betrachten wir noch einmal die Entwicklungsaufgaben in Abbildung 16 und die jeweiligen zugehörigen Kompetenzbereiche, so können die unterschiedlichen Aspekte mit jeweiligen Angeboten und Zielen in Verbindung gebracht werden.

Abbildung 16. Entwicklungsaufgaben und Kompetenzbereiche



Quelle: Eigene Darstellung

Wichtig bei der Arbeit mit dem Material und den Entwicklungsbereichen ist, dass sie sich weiter konkretisieren und an die Situation vor Ort anpassen lassen. Die Angebote können in diesen Bereichen unterschiedlich sein. Es muss nicht in festen Angeboten mit 45, 60 oder 90 Minuten gedacht werden. Auch hier lässt sich der Ganztag flexibel gestalten.

Vor allem in eher offen gestalteten Ganztagssettings bietet es sich an, Angebote eher in kleineren Einheiten zu gestalten, die sich in den Tagesablauf gut einfügen.

Fallbeispiel 14: Offene Angebote im Hort

Dieses Beispiel kommt aus einem Hort, der eng mit der Grundschule kooperiert. Im offenen Angebot haben Kinder mittels Stärke, Wasser und Shampoo eine Knetmasse („Slime“) hergestellt. Es kamen immer eine Gruppe von 5 Kindern an einen Tisch zusammen und haben gemeinsam mit der Fachkraft die Zutaten abgewogen und geknetet. Die Einheit hat nicht sehr lange gedauert, sodass die Kinder anschließend wieder gehen konnten. Auch Spiele, in denen es beispielsweise um Wortkonstruktionen geht, sind offene Angebote dieses Horts. Sie werden in den Alltag integriert und zur Unterstützung der Sprachbildung eingesetzt.

An dem Beispiel ist erkennbar, dass Angebote zum einen auch kleinere Einheiten sein können und zum anderen, dass es wertvoll ist, wenn das vorhandene Material mit entsprechenden Nutzungsmöglichkeiten bekannt und für alle nutzbar ist. Dafür sollte auch ein Konzept vorhanden sein, wie es konstruktiv in den Tagesablauf integriert wird. Dem sowie weiteren Aspekten des Ganztagskonzepts wird im Folgenden genauer nachgegangen.

Entwicklungstool 11: Strukturierungshilfe zum kind- und jugendorientierten Ganztagskonzept

→ vgl. Workbook, S. 43 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Mit diesem Tool können Ganztageseinrichtungen für die unterschiedlichen Altersgruppen erarbeiten, mit welchen Angeboten sie die Kinder und Jugendlichen unterstützen möchten. Die Unterstützung orientiert sich an den Entwicklungsaufgaben mit den dazugehörigen (Kompetenz-)Bereichen und untergeordneten Dimensionen.

Auch die Ziele für den Ganzttag sind hier transparent formuliert. Sie fügen sich entsprechend in die erarbeiteten Ziele der Steuerungsgruppe ein. Es hilft darüber hinaus bei der Strukturierung der Verschriftlichung des Ganztagskonzepts und bei der Prüfung, ob die Ziele auch konzeptionell verankert sind. Im Folgenden werden Beispielangebote je Entwicklungsaufgabe vorgestellt.

Die nachfolgende Darstellung zeigt, wie die Strukturierungshilfe im Rahmen der Konzeptentwicklung ausgefüllt werden kann (vgl. das Beispiel in Abbildung 17).

Abbildung 17. Ausfüllbeispiel Strukturierungshilfe Ganztagskonzept

		Qualifizieren	Binden	Konsumieren	Partizipieren
(Kompetenz)Bereich		• Schulische Kompetenzen	• Selbstbewusstsein	• Alltagskompetenzen	• Mitbestimmung
		DIMENSIONEN			
		• Kulturtechniken	• Geschlechterrolle	• private Verkehrsmittel nutzen	• Interessen artikulieren
ANGEBOTE	Angebot für mittlere Kindheit (5-7)	Schüler:innenblatt als Austauschform über	Freie Rollenspielangebote	Fahrrad AG (kann auch ein freies Angebot sein)	AG zum schulischen Sozialraum (bspw. Fotoausstellung)
	Angebot für späte Kindheit (7-12)	Entwicklungsbedarfe inkl. Konzept, wie diese gefördert werden	Mädchen Jungentreff	Fahrradpflege und -reparatur AG Fahrrad Führerschein	AG zum Sozialraum (bspw. mit Brief an Verantwortliche > Bezug zu Deutsch)
	Angebot für Jugendalter (12-17)	können		Fahrradreparatur Werkstatt (ggf. offen) Regelmäßige Trainings auf einem Übungsplatz Mountainbike AG	Kooperationsprojekt zur Gestaltung des Sozialraums als jugendfreundlicher Ort (Kooperation Schule > Sozialarbeit > Verwaltung)
	Ziele für den Ganzttag	Kinder sollen in offenen Angeboten individuell unterstützt werden.	Unterstützung bei der Ausbildung der individuellen geschlechtlichen Identität	Fahrradfahren lernen, als eine Möglichkeit, sich ohne Auto fortzubewegen.	Lernen, seine Meinung zu bilden und seine Interessen vertreten zu können.

Quelle: Eigene Darstellung

Qualifizieren

Für die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren kann ein Angebot auf Basis eines Schüler:innenblatts realisiert werden. Das Datenblatt wird zweimal im Halbjahr von der Lehrkraft ausgefüllt und enthält Informationen, in welchen Bereichen das Kind oder der Jugendliche Unterstützung hinsichtlich bestimmter Fertigkeiten benötigt. Die pädagogischen Mitarbeitenden haben Zugriff darauf und können je nach Bedarf passende Angebote machen, die unterstützen. Meistens gibt es solche Informationen bereits – hier müsste dann gewährleistet sein, dass die Mitarbeitenden im Ganzttag darauf Zugriff haben.

Fallbeispiel 15: Schüler:innenblatt

Ein Beispiel dafür ist das Schüler:innenblatt einer offenen Ganztagsschule. Auf diesem sind – neben dem Namen, der Klasse sowie der Klassenleitung – auch Informationen zur Anzahl der Tage, die das jeweilige Kind bzw. der Jugendliche im Ganzttag ist, zur Familiensituation sowie zu Geburtsdatum, Alter und Sprache enthalten. Darüber hinaus finden sich zentrale Beobachtungen der Pädagog:innen sowie Unterstützungsbedarfe zum Ankreuzen in den Bereichen emotionale-soziale Entwicklung, Sprache, Mathematik,

visuelle Wahrnehmung, Feinmotorik und Motorik, die als Ampelsystem dokumentiert werden. Ferner gibt es ein Feld mit Ideen zur Förderung sowie einem Dokumentationsbereich, in dem die jeweiligen Angebote zur individuellen Förderung, entsprechende Aufgaben für das Personal und die Wochenstunden vermerkt sind.

Weitere Möglichkeiten für Angebote sind Spiele, die gezielt zur Förderung von Basiskompetenzen genutzt werden oder praxisnahe Angebote zur Berufsorientierung.

Konsumieren

Beim Konsumieren können es Angebote zu unterschiedlichen Sportarten sein, aber auch Kochen (inkl. gemeinsamer Einkaufsplanung und gemeinsamen Einkauf), Fahrradfahren und Reparieren oder auch ein Angebot zu Konsole-Spielen (bspw. bei Konstruktionsspielen die Planung der eigenen neuen Welt, Gebäude etc., Austausch von Tipps und Tricks, Lesen von Geschichten zu diesem Spiel und Anleitungen mit einem jeweils eigens gestalteten Notizbuch dazu). Wichtig ist, die Lebenswelt, die Entwicklung und vorhandenen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen dabei in den Blick zu nehmen. Denn: Wird es jedes Schulhalbjahr ein Einführungskurs zum Bogenschießen geben, so können sich die Teilnehmenden nicht weiterentwickeln.

Fallbeispiel 16: Verschiedene Fußballangebote

An einer Grundschule gibt es neben einem Fußball-Angebot noch ein Turnierfußball-Angebot. Während im ersteren alle Kinder mitmachen können, sind es im zweiten Angebot speziell diejenigen, die besonders gut im Fußball sind und Lust haben, an Turnieren teilzunehmen. Auch hat diese Schule die Angebote generell nach Jahrgängen gestaffelt – für Jahrgang 1 und 2 gibt es andere Angebote als für Jahrgang 3 und 4.

An diesem Fallbeispiel wird die Differenzierung von Kompetenzen und Interessen deutlich – hier gibt es für alle die Möglichkeit Fußball zu spielen und besonders gute und ambitionierte Kinder können an einem anspruchsvolleren Angebot teilnehmen.

Binden

Hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe Binden können Angebote, die bspw. bei der geschlechtsspezifischen Entwicklung unterstützen, hilfreich sein. Das kann der Boys oder Girls Club sein, in dem sich Jungs bzw. Mädchen treffen. Wichtig ist, dass sich die Kinder und Jugendlichen dort ausprobieren und ihre Rolle reflektieren können.

Fallbeispiel 17: Jungencafé

An einer Förderschule bietet der Schulsozialarbeiter ein Jungencafé an. Hier werden auch gemeinsame Aktionen geplant und realisiert. Die Jungs haben die Möglichkeit in einem geschützten Rahmen ihre Rolle sowie Geschlechtsstereotypen zu identifizieren und zu reflektieren.

Eine andere Möglichkeit ist eine Styling AG (sowohl für Jungs als auch für Mädchen). In dieser werden aktuelle Trends im Bereich Mode, Styling etc. aufgegriffen und gemeinsam ausprobiert. Auch Angebote im Bereich des sozialen Lernens und des Aufbaus von Selbstbewusstsein können der Entwicklungsaufgabe Binden zugeordnet werden.

Partizipieren

Zum Partizipieren gibt es unterschiedliche Angebote. Es geht darum, sich mit Hilfe des Angebots seine Meinung zu bilden, zu lernen, wie man selbst Mitbestimmen oder auch die Umwelt entsprechend der eigenen Bedürfnisse und Interessen mitgestalten kann.

Es kann sich um ein Projekt zum schulischen Sozialraum (alles, was um die Schule herum ist) oder dem Sozialraum Schule (in der Schule und dem Schulhof) handeln. Hier kann ein Angebot zum schulischen Sozialraum mit Fotoausstellung, Interviews und Entwicklungswünschen realisiert werden. Auch kann ein Brief an oder eine Präsentation für die Verantwortlichen verfasst werden. Im weiteren Verlauf kann auch ein Kooperationsprojekt zur Gestaltung des schulischen Sozialraums als jugendfreundlicher Ort realisiert werden. Dies bietet die Möglichkeit, eine Kooperation zwischen Ganztagschule, der Sozialarbeit und der Verwaltung aufzubauen. Ein anderes Beispiel ist ein Kinder- oder Jugendcafé.

Fallbeispiel 18: Kindercafé

Ein Beispiel dazu kommt aus einem Hort. Dieser hat ein Kindercafé, das die Kinder eigenständig führen. Dort treffen sich Eltern und Mitarbeitende des Ganztags bzw. der Schule. Die Kinder können dort über das Menü entscheiden und bedienen die Gäste. Mit dem Erlös können sie dann wieder andere Dinge kaufen, die sie sich für den Hort wünschen.

Dieses Fallbeispiel zeigt, dass Kinder schon früh Verantwortung übernehmen und ein Café in einem gewissen Rahmen leiten können. Dazu haben Eltern die Möglichkeit mit den Pädagog:innen in Austausch zu kommen, ohne sich Gedanken darüber machen zu müssen, wo ihr Kind in dieser Zeit ist. Ferner ist ein niedrigschwelliger Kontakt zu Eltern möglich, da ihre Kinder dort sind und sie darüber einen Anlass haben, das Café zu besuchen.

Das Ganztagskonzept gemeinsam entwickeln

Es wird deutlich, dass – neben der Frage, welche Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten es für die Kinder und Jugendlichen über Jahre hinweg geben soll – es auch einer inhaltlichen Planung der konkreten Angebote bedarf (Kapitel 10 und 11). Dennoch ist es wichtig, bei der Konzeption des Ganztags – sprich: bei der Frage, wie alles zusammenpasst – zu starten.

Fallbeispiel 19: Ganztagsgrundschule erkennt Entwicklungspotenzial

Eine Grundschule hatte ihre Angebote bislang primär daran ausgerichtet, was die Honorarkräfte anbieten konnten oder wollten. Das Entwicklungstool 11 kam daher zum Einsatz, um eine strategischere Planung zu ermöglichen. Dadurch wurde sichtbar, dass eine zielgerichtete Förderung der Kinder besser gelingt, wenn die Schule Bedarfe definiert und darauf aufbauend die passenden Honorarkräfte auswählt.

Dieses Fallbeispiel verdeutlicht, wie Schulen durch systematisiertes Vorgehen eine strategische Steuerung der Angebotsplanung erreichen und somit einen kohärenteren Ganztag schaffen können.

Fallbeispiel 20: Leerstelle durch Strukturierungsvorlage in der Sekundarschule erkennen

An einer Sekundarschule mit Abschluss bis zur 10. Klasse ist Berufsorientierung ein zentrales Ziel. Die Ganztagsangebote für die Klassen 5 bis 7 enthielten jedoch keinerlei berufsorientierende Inhalte. Erst durch die Arbeit mit dem Entwicklungstool 11 und die Befragung der Angebotsleitungen sowie der Kinder bzw. Jugendlichen wurde diese Leerstelle deutlich. Im darauffolgenden Halbjahr wurde die Berufsorientierung im Ganztag konzeptionell verankert und entsprechende Angebote für die unteren Klassen umgesetzt.

Das Fallbeispiel zeigt anschaulich, wie systematische Konzeptarbeit die Schulen dabei unterstützt, fehlende Entwicklungsimpulse zu erkennen und gezielt nachzusteuern.

Fallbeispiel 21: Berufsorientierung im offenen Ganztag

Eine offene Ganztagsförderschule nutzt einen Teil ihrer Ganztagsangebote gezielt zur Berufsorientierung. Bereits ab Klasse 5 nehmen die Kinder und Jugendlichen an verschiedenen handwerklichen Angeboten teil, die mit dem Wahlpflichtbereich der Schule verzahnt sind. Dadurch haben sie die Möglich-

keit, für ein Werkstück eine Note zu erhalten – und können selbst entscheiden, in welchem Angebot diese Note vergeben wird.

Das Fallbeispiel verdeutlicht, wie durch Angebotsformate und die Verknüpfung mit schulischen Strukturen Motivation für berufsorientierte Aktivitäten im Ganzttag gefördert wird und wie niedrigschwellige Zugänge zur Erkundung eigener Stärken geschaffen werden.

Eine weitere Frage, die oft im Raum steht, betrifft die Verbindlichkeit der einzelnen Angebote. Es gibt Ganzttagsschulen, die fast ausschließlich Angebote haben, zu denen die Kinder jederzeit kommen können. Andere haben ausschließlich Angebote, zu denen sich die Kinder und Jugendlichen zu Beginn des Schulhalbjahres verbindlich anmelden und dann entsprechend das Halbjahr dort bleiben müssen. In solchen Fällen ist es empfehlenswert, eine Schnupperphase einzuplanen, sodass die Kinder und Jugendlichen das Angebot bspw. zwei Wochen besuchen und dann endgültig entscheiden, ob sie teilnehmen möchten.

Fallbeispiel 22: Schnupperphase an einer integrierten Gesamtschule

An einer integrierten Gesamtschule (Jahrgang 5 bis 10) können die Kinder und Jugendlichen in den ersten beiden Wochen eines Schulhalbjahres verschiedene Ganztagsangebote ausprobieren (Schnupperphase). Jeden Tag gibt es Ganztagsangebote. Zu Schuljahres- bzw. Schulhalbjahresbeginn starten die Angebote ab der dritten Schulwoche. In der dritten und vierten Schulwoche können die Kinder und Jugendlichen in die Angebote reinschnuppern. Ab der fünften Schulwoche müssen die Kinder und Jugendlichen sich dann verbindlich anmelden.

Dieses Fallbeispiel illustriert, wie eine Schnupperphase Verbindlichkeit und Autonomieerleben verbindet. Kinder und Jugendliche haben zunächst die Möglichkeit, ihre Interessen zu erkunden und entscheiden sich danach bewusst für ein Angebot. Dadurch werden die Akzeptanz der Angebote und die Teilnahmemotivation gestärkt. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, flexible Angebote in Pausenzeiten anzubieten. Dies kann eine offene Bibliothek oder ein Spieleangebot sein.

Da die Ganzttagsschulen sehr unterschiedlich sind, lohnt es sich – neben der Steuerungsgruppe – auch das gesamte Team in die Konzeptentwicklung einzubinden. Sinnvoll ist bspw. ein pädagogischer Nachmittag oder Vormittag. Dann kann das Team gemeinsam überlegen, welche Angebote mit Blick auf die Entwicklungsaufgaben für welche Altersstufen angeboten werden können.

Fallbeispiel 23: Gemeinsame Konzeptentwicklung im Team

Im Rahmen der Einführung einer gebundenen Ganztagsklasse gestaltete eine Grundschule einen pädagogischen Nachmittag mit dem gesamten Team. Hier wurde die Ganztagsplanung vorgestellt und gemeinsam mit dem Team erarbeitet, welche Angebote Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal umsetzen können. Ziel war es zum einen herauszufinden, welche Potenziale im Team liegen, aber auch, wer sich vorstellen könnte, eine Ganztagsklasse zu leiten. Bei der Planung der Klassenleitung wurde auch darauf geachtet, dass die Lehrkraft einen Tag keine Unterrichtsverpflichtung hat, sodass der Einsatz am Nachmittag auch attraktiv ist. Am Ende haben sich drei Lehrkräfte gemeldet, die sich vorstellen können, die Ganztagsklasse zu übernehmen.

Das Fallbeispiel zeigt, wie die Einbindung des gesamten Teams in die Konzeptentwicklung sowohl Potenziale sichtbar macht als auch die Akzeptanz und Motivation im Kollegium stärkt.

Verbindlichkeit des Ganztags

Betrachten wir die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen in Deutschland insgesamt, so sehen wir, dass sie zu rund der Hälfte eine Ganztagsschule besuchen (KMK, 2023a). Andererseits werden über 70 Prozent der schulischen Verwaltungseinheiten als Ganztagsschule geführt, die Mehrheit in offener Form. Wir sehen auch, dass vor allem weiterführende Schulen vor der Herausforderung stehen, die Jugendlichen mit ihren Angeboten zu erreichen. Weiterführende Schulen überlegen auch aus diesem Grund oftmals, den Ganztag für die Kinder und Jugendlichen verbindlich zu gestalten. Auch die bessere Planbarkeit und Rhythmisierung des Schultags sind Motive, sich in diese Richtung zu entwickeln.

Aus der Praxis sehen wir, dass es für Schulen eine Erleichterung sein kann, mit einer festen Gruppe im Ganztag zu rechnen und nicht jedes Schuljahr von neuem zu überlegen, wie viele Kinder und Jugendliche wohl in den Ganztag gehen werden. Auch Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass es gebundenen Ganztagsschulen tendenziell besser gelingt, die Kopplung von sozialer Herkunft und Noten abzumildern (Züchner & Fischer, 2014). Zudem wurde eingangs in diesem Kapitel erläutert, dass eine dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten unterschiedliche positive Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen ermöglicht. Es liegt nahe zu denken, dass eine dauerhafte Teilnahme im gebundenen Ganztag eher sichergestellt werden kann.

Aber der verpflichtende Ganztag ist an einigen Standorten ein Reibungspunkt. Hier sind Einstellungen des Leitungsteams, der Lehrkräfte, der Eltern und der Kinder bzw. Jugendlichen nicht immer übereinstimmend. Für Kinder

und Jugendliche bietet der Ganzttag viele Möglichkeiten, die auch von vielen geschätzt werden. Aber er kann auch für einige Kinder und Jugendliche anstrengend sein. In manchen Fällen ist das Kollegium gespalten, in anderen möchten die Eltern ihre Kinder zum Mittag bzw. generell flexibel abholen. In einem Workshop mit Jugendlichen antwortete ein Junge auf die Frage, ob er lieber zu Hause sein würde: „Nein, zu Hause ist es Scheiße“. Es macht deutlich, der Ganzttag kann für Kinder und Jugendliche ein Ort sein, an dem sie gern und im geschützten Raum sein können.

Ferner gibt es auch die Herausforderung, die Lehrkräfte für den Nachmittag zu gewinnen. Nicht immer möchten oder können Lehrkräfte am Nachmittag Aktivitäten anbieten oder sich anderweitig in den Ganzttag einbringen (Klute & Lossen, 2023). Dies ist ein Problem, das unabhängig von der Verbindlichkeit des Ganztags besteht, hier aber noch mal drängender ist.

Fallbeispiel 24: Herausforderungen bei der Personalbesetzung meistern

Eine Schule hat das Problem, dass Personal für den Nachmittag fehlt, gelöst, indem sie die Lehrkräfte in zwei Schichten aufgeteilt hat. Die Frühschicht kommt zur ersten Stunde, die Spätschicht beendet den Ganzttag am Nachmittag. Dieses Modell wurde von den Lehrkräften begrüßt. Es war an dieser Schule eine sehr gute Lösung, um den verschiedenen Bedarfen der Lehrkräfte gerecht zu werden und dennoch den Ganzttag überwiegend von den Lehrkräften zu stemmen.

Es lohnt sich, bei der Frage der Verbindlichkeit zum einen an den Zielen des Ganztags orientiert zu arbeiten und zum anderen, zu versuchen, Kompromisse einzugehen. Es ist wichtig, die unterschiedlichen Akteur:innen von Beginn an einzubeziehen. Dabei können Mittelwege gegangen werden. Manche Schulen haben drei Tage den Ganzttag verbindlich und den Rest freiwillig, wieder andere haben Ganzttagsklassen, die neben den Halbtagsklassen bestehen.

Zentral ist, die Zeit für die Kinder und Jugendlichen so zu gestalten, dass sie sich wohlfühlen und gerne zu den Angeboten gehen. Wichtig ist bei einem verbindlichen Ganzttag, noch stärker das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen.

Den ganzen Tag in der Schule: was es konzeptionell und organisatorisch zu beachten gibt

Neben der Frage, welche Angebote realisiert werden können, welche Räumlichkeiten vorhanden sind und auch wer diese Angebote durchführt gibt es noch weitere Dinge, die wichtig sind, wenn Kinder und Jugendliche länger im Ganzttag sind:

1. *Hygiene* – die Kinder sind den ganzen Tag da, da reicht die einmalige Toilettenreinigung am Morgen oder späten Nachmittag nicht aus, wenn die gleichen Toiletten genutzt werden.
2. *Rückzugsmöglichkeiten* – manchmal ist es einfach zu viel von allem und Kinder/Jugendliche brauchen Zeit für sich allein, so wie es für viele auch im Freizeitbereich möglich ist.
3. *Lieblingsbücher, Spiel und Kuscheltier* – Dinge, die vor allem Kinder im Grundschulalter oder auch in den ersten Jahren der weiterführenden Schule gerne bei sich haben und zu Hause zur Verfügung hätten. Hier gilt es zu überlegen, wie diese im Ganzttag bereitgestellt werden können und wie sichergestellt werden kann, dass nichts davon abhandenkommt oder beschädigt wird.
4. *Wechselkleidung und Regensachen* – manchmal kippt ein Glas über den Tisch oder eine Flasche läuft aus.
5. *Snacks am Nachmittag* – das Essen ist um 13 Uhr vorbei und der geschälte Apfel von heute morgen sieht nicht mehr lecker aus. Andere Kinder und Jugendliche haben vielleicht nichts (Gesundes) dabei. Hier sollte vor Ort geschaut werden, welche Möglichkeiten es für Kinder und Jugendliche gibt, ihren kleinen Hunger am Nachmittag mit frischem Obst, Gemüse oder auch Reiswaffeln und Co zu stillen.
6. *Wasser den ganzen Tag* – die aufgefüllte Flasche am Morgen ist schon früh leer. Hier sollten alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, Trinkwasser nachfüllen zu können.
7. *Monitor fürs Wohlbefinden* – fühlen sich die Kinder und Jugendlichen wohl und sicher? Haben sie eine oder mehrere erwachsene Personen, denen sie sich anvertrauen können oder auch einfach mal sprechen können, wenn sie etwas bewegt? Auch dies sind Dinge, die im Ganzttag aufgefangen werden müssen. Denn die Zeit, die Kindern und Jugendlichen zu Hause mit ihren Eltern bleibt, ist durch den Ganzttag verkürzt. Und bei wieder anderen Kindern und Jugendlichen besteht keine Möglichkeit, sich ihren Eltern oder anderen Erwachsenen anzuvertrauen.
8. *Blick auf Beziehungen* – wie sind die jeweiligen Kinder und Jugendlichen im sozialen Gefüge der Gruppe im Ganzttag eingebunden? Hat jeder jemanden zum Spielen und Zeitverbringen? Wird niemand ausgegrenzt, geärgert, geschlagen oder gemobbt? Gibt es ein gutes Konfliktmanagement? Besteht ein wirksames Schutzkonzept, das sich über den ganzen Tag (mit Beginn des Schulwegs) erstreckt?

Diese acht Punkte sind wichtig, um über das Arrangement der Angebote und des Inhaltes hinaus einen guten Ganzttag für die Kinder und Jugendlichen zu etablieren.

9 Zeitkonzept für den Ganzttag

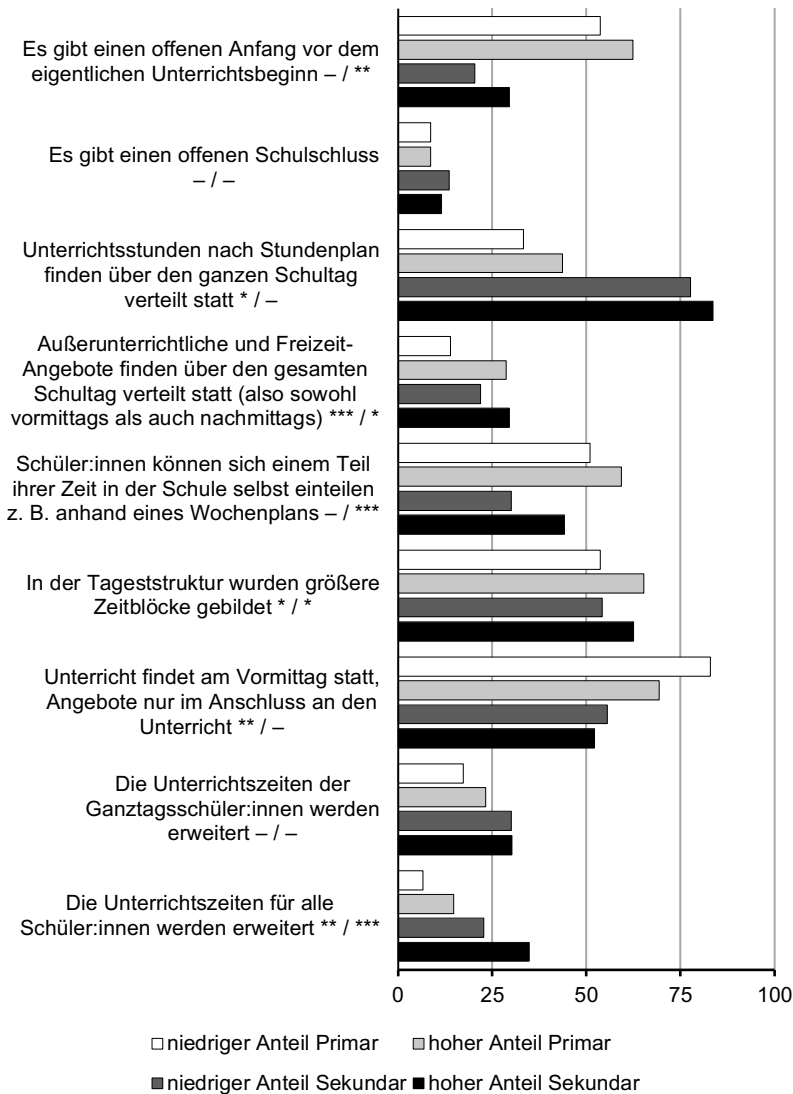
Zeitstrukturen sind ein zentrales Element bei der Organisation des Ganztags. Sie wirken auch auf die Lernmotivation, das Wohlbefinden und die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen ein. Daher gilt eine durchdachte, flexible und entwicklungsangemessene Zeitgestaltung als wesentliche Voraussetzung für einen kind- und jugendorientierten Ganzttag. Dieses Kapitel beleuchtet zunächst empirische Befunde zur Zeitorganisation an Ganzttagsschulen auf Basis von Daten der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG). In einem weiteren Abschnitt werden die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf Zeitrhythmen im Ganzttag dargestellt, die in Workshops zur Sprache kamen. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Ganzttagsschultypen veranschaulichen abschließend, wie vielfältig Zeitstrukturen im Ganzttag gestaltet werden können.

Forschungsbefunde

Diskussionen über das Zeitkonzept im Ganzttag werden häufig unter dem Stichwort Rhythmisierung geführt. Dies meint die Frage, wann die Ganztagsangebote stattfinden sollen. Die folgenden Analysen wurden anhand der Daten der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen durchgeführt. Grundlage der Ergebnisse sind Befragungsdaten von Schulleitungen aus dem Jahr 2018. Betrachtet wurden Primar- und Sekundarschulen, die sich hinsichtlich der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft – mit Blick auf sonderpädagogische Förderbedarfe und Migrationshintergrund – unterscheiden.

Die Mehrheit der Ganztagsgrundschulen haben einen offenen Anfang vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn (Abbildung 18). An weiterführenden Schulen ist dies deutlich seltener der Fall. Allerdings haben Sekundarschulen mit einer sehr diversen Schüler:innenschaft signifikant häufiger einen offenen Anfang. Einen offenen Schluss haben die wenigsten Schulen. An Primarschulen finden die Unterrichtsstunden an Schulen mit sehr heterogener Schüler:innenschaft signifikant häufiger über den ganzen Schultag verteilt statt, ebenso wie die außerunterrichtlichen Angebote. Allerdings sind diese Schulen seltener vertreten. Anders ist es bei den Sekundarschulen. Dort findet der Unterricht mehrheitlich über den Tag verteilt statt, was unter anderem an der höheren Unterrichtsstundenzahl liegen kann. Signifikant unterscheiden sich die Sekundarschulen mit einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft von denen auf die dies nicht zutrifft dahingehend, dass erstere signifikant häufiger außerunterrichtliche Angebote über den Tag verteilt realisieren.

Abbildung 18. Zeitorganisation an Ganztagsschulen



Quelle: Eigene Darstellung, Datengrundlage StEG-Systemmonitoring

Dennoch bleibt die Trennung von Vormittag Unterricht und im Anschluss Angebote bei der Mehrheit der Schulen bestehen. Und dennoch unterscheiden sich die Primarschulen einer sehr diversen Schüler:innenschaft signifikant von der anderen Primarschulgruppe. Erstere Gruppe hat zu 70 Prozent diese Aufteilung, die zweite Gruppe zu über 80 Prozent.

Kinder an Ganztagsgrundschulen können sich mehrheitlich einen Teil der Zeit in der Schule eigenständig einteilen. Bei Sekundarschulen ist dieser Anteil geringer. Dabei unterscheiden sich die Sekundarschulen signifikant voneinander. An weiterführenden Schulen mit einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft haben Kinder und Jugendliche signifikant häufiger die Möglichkeit, einen Teil ihrer Zeit selbst einzuteilen. Auch zeigen die Befunde, dass die Unterrichtszeit für alle Schüler:innen signifikant häufiger – vor allem an Schulen mit einer sehr diversen Schüler:innenschaft – erweitert wird.

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass Ganztagsschulen Zeitstrukturen durchaus unterschiedlich gestalten und dass diese Gestaltung in Verbindung mit der Schulform sowie der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft steht. Besonders an Schulen mit einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft finden sich häufiger Elemente einer flexibleren Zeitorganisation, wie ein offener Anfang, eine Verteilung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten über den gesamten Schultag sowie erweiterte Lernzeiten. Gleichzeitig bleibt bei einer Mehrheit der Ganztagsschulen die klassische Trennung von Unterricht am Vormittag und Angeboten am Nachmittag bestehen. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass es kein einheitliches Zeitkonzept im Ganztag gibt. Vielmehr lassen sich bestimmte Gestaltungsmerkmale identifizieren, auf die bei der Entwicklung oder Weiterentwicklung von Zeitstrukturen gezielt geachtet werden kann. Dabei lohnt es sich insbesondere auch die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen in die Überlegungen einzubeziehen, denn ihre Sichtweisen und Bedürfnisse sind entscheidend für einen kind- und jugendorientierten Ganztag.

Zeitstruktur im Ganztag – das Erleben der Kinder und Jugendlichen

In Workshops mit Jugendlichen, die wir durchgeführt haben, kam heraus, dass sie Ganztagsangebote prinzipiell zu jeder Tageszeit gut finden. Manche äußerten aber, dass sie im Anschluss lieber keinen Unterricht mehr haben möchten, da Ganztagsangebote für sie persönlich eher Freizeitbeschäftigung sind und es ihnen schwerfällt, danach noch mal Unterricht zu bekommen. Es gab auch die Anregung von älteren Jugendlichen, den Montag mit Ganztagsangeboten zu starten und nicht mit Unterricht. Denn da sind die Jugendlichen häufig noch im Wochenendmodus. Dennoch war die Mehrheit der Jugend-

lichen in den Workshops für einen Unterricht am Vormittag und die Ganztagsangebote am Nachmittag.

Wichtig zu betonen ist, dass die Konzentration und Lernfähigkeit sehr individuell sind. Und, dass sich diese über das Aufwachsen hinweg verändern kann. Die Optimierung der Zeitstrukturen bedarf daher Engagement und kann auch mit einem erheblichen Entwicklungsaufwand einhergehen. Es lohnt sich kreativ nach Flexibilisierungsmöglichkeiten, die im Ganztag genutzt werden können, zu suchen. Aber auch die Verfügbarkeit von Räumen und Personal sowie die pädagogischen Ziele beeinflussen das Zeitkonzept der Ganztagschule.

Eine weitere wichtige Erkenntnis aus unseren Workshops mit Kindern und Jugendlichen ist, dass Fördermaßnahmen parallel zu freizeitorientierten Ganztagsangeboten zu legen kein faires Vorgehen darstellt. Für sie vermittelt diese Struktur eine „Bestrafung“, weil sie in bestimmten Fächern nicht so gut sind, wie die anderen. Auch geben Forschungsbefunde Hinweise darauf, dass eine defizitorientierte Zuweisung zu Förderangeboten das Selbstkonzept schmälert (Qualitätsdialog zum Ganztag, 2021c). Problematisch ist dies darüber hinaus, wenn Ganztagsangebote nur an einem oder zwei Tagen stattfinden und so keine andere Teilnahme für bestimmte Kinder bzw. Jugendliche möglich ist. Lösungen können Lern-AGs darstellen oder die Entwicklung von erlebnisorientierten Förderangeboten, in denen die Interessen der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen werden. Auch individualisierte Förderzeiten am Morgen (bspw. im Rahmen des offenen Anfangs) können eine Alternative zu Fördermaßnahmen am Nachmittag sein. Diese Überlegungen gehören entsprechend in die Zeitstruktur des Ganztags dazu.

Impulse und Praxisbeispiele zu Zeitstrukturen

Zeit ist eine knappe Ressource und gleichzeitig zentral für Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen. Vorneweg ist es bei weiterführenden Schulen, Förderschulen oder Grundschulen mit einem großen Einzugsgebiet wichtig, die Fahrzeiten der Busse bei der Entwicklung der Zeitstruktur zu berücksichtigen oder im Dialog entsprechend anzupassen. Auch die Raum- und Personalverfügbarkeit gibt einen gewissen Rahmen für die Zeitgestaltung vor.

Gerade weil die Rahmenbedingungen vor Ort sehr unterschiedlich sind, ist es hilfreich, sich an bestehenden Beispielen zu orientieren und daraus eigene, passgenaue Lösungen zu entwickeln. Mit den folgenden Impulsen und Beispielen können die vorhandenen Zeitstrukturen reflektiert und weiterentwickelt werden. Für die Reflexion und Weiterentwicklung der Zeitstruktur kann der Tag in fünf Abschnitte eingeteilt werden:

1. *Beginn*: Unabhängig, ob der Ganzttag gebunden ist oder nicht, ist ein offener Anfang mit einer Selbstlernphase, einem Lernbüro, einer Frühstücksmöglichkeit oder auch der Öffnung von Freizeiträumen oder der Bücherei, lohnend. Dieser Anfang kann in der Grundschule ab 7:30 Uhr oder 7:45 Uhr sein. In der weiterführenden Schule kommt es darauf an, wann die ersten Kinder und Jugendlichen an der Schule eintreffen. Der Unterrichtsbeginn erfolgt dann entsprechend der Situation vor Ort.
2. *Vormittag*: Hier sollte ein Wechsel von Input-, Übungs- und Bewegungsphasen stattfinden. Hier liegt häufig der Unterricht – vielfach die Kernfächer. Dabei können es je nach Ganztagsform auch abwechselnd Unterricht und Angebot sein.
3. *Mittag*: Eine längere Pause, in dem die Kinder und Jugendlichen ausreichend Zeit zum Mittagessen und Regenerieren haben, ist am Mittag angebracht. Hier sollten keine verpflichtenden Veranstaltungen stattfinden. Aber es können trotzdem offene Angebote stattfinden, wie ein Lernbüro und die Bücherei.
4. *Nachmittag*: Traditionell sind nachmittags die Ganztagsangebote sowie die Lernzeit und die Hausaufgabenbetreuung angesiedelt. Hier haben sich vielfältige Angebotsformen und auch Kooperationen mit anderen Institutionen im Sozialraum entwickelt.
5. *Ende*: Je nach dem, wie der Ganzttag gestaltet ist, gibt es ggf. die Möglichkeit, dass Eltern ihre Kinder flexibel abholen. Soll es feste Endzeiten geben, hat sich ein gemeinsamer Abschlusskreis (auch in der weiterführenden Schule) bewährt. Hier haben alle die Möglichkeit noch mal resümierend auf den Tag zu blicken und auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten sowie Wünsche zu äußern. Fahren die Kinder und Jugendlichen mit dem Bus nach Hause, so kann auch als Abschluss an eine entsprechende Busaufsicht gedacht werden, die dafür sorgt, dass alle Kinder und Jugendlichen sicher in die Busse einsteigen können.

Fallbeispiel 25: Zeitstruktur für einen offen Ganzttag, klassisch

In diesem Beispiel beginnt der Unterricht um 8 Uhr und endet um 13:20 Uhr mit der 6. Stunde. Zudem gibt es am Vormittag zwei größere Pausen. Die Mittagspause ist für alle mitgedacht und die 7. Stunde beginnt erst im Anschluss. Das Besondere hierbei ist, dass es keine Konkurrenz von Freizeitangeboten und Lernzeit gibt. Alle haben die Möglichkeit, ihre Hausaufgaben in der Schule zu erledigen oder Inhalte zu wiederholen, bevor sie in die Ganztagsangebote gehen.

Zeitstruktur:

- 08:00–09:30 Unterricht 1. und 2. Stunde
- 09:30–10:00 Pause (inkl. Frühstück)

- 10:00–11:30 Unterricht 3. und 4. Stunde
- 11:30–11:50 Pause
- 11:50–13:20 Unterricht 5. und 6. Stunde
- 13:20–14:00 Mittagspause, Mittagessen, Rückzugszeit
- 14:00–14:45 Hausaufgabenzeit/Lernzeit (freiwillig) (ggf. 7. Stunde)
- 14:45–15:30 Ganztagsangebote/Wahlangebote (ggf. 8. Stunde)
- ab 15:30 Heimweg/freie Zeit

Das Beispiel zeigt, wie durch eine klare Trennung von Unterricht, Hausaufgaben/Lernzeit und Freizeitangeboten eine strukturierte und für alle Beteiligten nachvollziehbare Zeitstruktur geschaffen werden kann. Besonders gelungen ist, dass es keine Konkurrenz zwischen Hausaufgaben/Lernzeit und Freizeitgestaltung gibt. Die Kinder und Jugendlichen können zunächst ihre schulischen Aufgaben erledigen und gehen danach in die freiwilligen Angebote. In den fünf Phasen wird besonders deutlich, dass Mittagsphase und Nachmittagsphase Erholungs-, Übungs- sowie Freizeitangebote ermöglichen. Der Beginn ist in diesem Beispiel direkt der Unterricht am Vormittag, eine Abschlussrunde ist nicht explizit Teil der Tagesstruktur.

Fallbeispiel 26: Offener Ganztag – Grundschule, flexibler Anfang

Auch in der Grundschule kann ein offener Anfang sinnvoll sein. Hier ist die Frage, um wie viel Uhr der Unterricht beginnen soll. In diesem Beispiel liegt der Unterrichtsbeginn auf 8 Uhr. Die erste Pause ist als Frühstücks- und Bewegungspause eingeplant, die zweite Pause ist etwas kürzer, sodass die 6. Stunde um 13:15 Uhr endet. Da in der Grundschule nicht alle Kinder bis zur 6. Stunde haben, ist hier nach der 5. Stunde eingeplant, dass die Kinder schon mal Hausaufgaben machen, die Lernzeit nutzen oder freie Spielzeit haben. Im Anschluss gibt es dann für alle Mittagessen. Auch hier gibt es Möglichkeiten der Anpassung an Raumbedarf. Ist die Mensa der Schule klein, müssen die Kinder in Etappen zum Essen begleitet werden. In solchen Fällen muss der Plan entsprechend an die unterschiedlichen Gruppen angepasst werden. Auch sind drei Abholzeiten vermerkt, die ein Kompromiss zwischen den Bedarfen bzw. dem Wunsch der Eltern und den Strukturierungs- und Planungsnotwendigkeiten der Einrichtung darstellen.

Zeitstruktur:

- 07:30–08:00 Offener Anfang (Lesen, Ankommen)
- 08:00–09:30 1. & 2. Unterrichtsstunde
- 09:30–10:00 Frühstückspause + Bewegung
- 10:00–11:30 3. & 4. Unterrichtsstunde
- 11:30–11:45 Pause
- 11:45–13:15 5. & 6. Unterrichtsstunde

- 12:30–13:15 bei GT Teilnahme und keine 6. Stunde Hausaufgabenzeit/ Lernzeit I; Freispiel; Abholzeit I (13:15)
- 13:15–13:45 Mittagessen;
- 13:45–14:15 Abholzeit II; Ganztagsangebote I; Hausaufgabenzeit/ Lernzeit II, Freispiel für Kinder, die die 6. Stunde hatten
- 14:15–15:00 Ganztagsangebote II
- ab 15:00 Freispiel / Abholzeit III

Das Beispiel zeigt die Möglichkeit, den Anfang auch in einer offenen Grundschule flexibel zu gestalten und dadurch ein gutes Ankommen zu ermöglichen. Der Vormittag ist in Abwechslung von Unterricht und Pause organisiert und bei Ganztagsbeteiligung folgt entweder in der 5. oder in der 6. Stunde die Lern-/Hausaufgabenzeit. Im Grundschulalter werden Kinder häufig abgeholt oder gehen zu einer festen Zeit nach Hause. Diese Abholzeiten sind in dem Zeitkonzept nach bestimmten pädagogischen Einheiten (nach den Hausaufgaben, Mittagessen, Angebot) fest verankert. Dadurch bekommt der Ablauf eine bessere Planbarkeit. In der Mittagszeit gibt es hier keine Alternativen und für Mittagessen haben die Kinder 30 Minuten Zeit, was sehr straff ist. Der Nachmittag besteht aus freien Spielmöglichkeiten und strukturierten Ganztagsangeboten. Ab 15 Uhr sind die organisierten Angebote vorbei, sodass ausschließlich eine freie Spielzeit und ab da offen abgeholt werden kann. Ein strukturierter Abschluss ist auch hier nicht zu finden.

Fallbeispiel 27: Offener Ganztag – Sekundarstufe, flexibler Anfang

Auch in diesem Beispiel gibt es einen flexiblen Anfang. Dabei haben die Kinder und Jugendlichen bereits ab (07:30 oder) 07:45 Uhr die Möglichkeit, in der Schule Räumlichkeiten zu nutzen und Erwachsene vorzufinden. Gerade bei Schulen, deren Kinder und Jugendlichen von weiter weg kommen oder aufgrund der vollen Schulbusse ein früherer Bus genommen wird, kommt es durchaus vor, dass sie schon um 07:30 Uhr da sind. Ziel kann sein, sich auf den Tag und auch auf die Lerninhalte einzustellen. Mit Gleichaltrigen zu sein, zu frühstücken oder noch mal zu entspannen (bspw. nach einer stressigen Busfahrt), kann sich positiv auf den eigenen Tagesverlauf auswirken. Dadurch verschiebt sich allerdings auch die Unterrichtszeit ggf. etwas nach hinten.

Zeitstruktur:

- 07:45–08:10 flexibler Anfang
- 08:10–09:55 Unterricht 1. & 2. Stunde
- 09:55–10:15 Bewegungspause und Frühstück
- 10:15–11:45 Unterricht 3. & 4. Stunde
- 11:45–12:00 Pause
- 12:00–13:30 Unterricht 5. & 6. Stunde

- 13:30–14:00 Mittagspause, Rückzugszeit, Mittagessen
- 14:00–14:45 Hausaufgabenzeit / Lernzeit (ggf. 7. Unterrichtsstunde)
- 14:45–15:30 Ganztagsangebote (Sport, Technik, Theater) (ggf. 8. Unterrichtsstunde)
- ab 15:30 Heimweg / freie Zeiteinteilung

Dieses Beispiel zeigt anschaulich, wie durch einen flexiblen Anfang in der Sekundarstufe die Möglichkeit gegeben wird, den Tag individuell zu beginnen und sich auf den Unterricht einzustimmen. Dadurch wird der Beginn bewusst gestaltet, was in vielen Zeitkonzepten vernachlässigt wird. Die Vormittagszeit wird im Wechsel von Unterricht und Pausen angeboten. Die Mittagszeit bietet Möglichkeit zum Mittagessen und zum Rückzug, wenn die Zeit auch sehr kompakt ist. Am Nachmittag findet eine Hausaufgaben/Lernzeit sowie Ganztagsangebote statt, eventuell ist noch ein Unterrichtsblock eingeplant. Der Abschluss ist auch in diesem Beispiel nicht in die Zeitstruktur eingeplant.

Fallbeispiel 28: Zeitplan einer gebundenen Ganztagschule

An einer Förderschule sind die Stunden keine 45 Minuten Blöcke, sondern 40 Minuten. Dieser Rhythmisierungsplan wird an einer Förderschule mit Schwerpunkt Lernen umgesetzt. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, von 07:45 Uhr bis 08:30 Uhr am Frühcafé teilzunehmen. Dabei sind die Freizeiträume geöffnet sowie die Bücherei. Anschließend gibt es eine Klassenzeit von 08:30 bis 09:10 Uhr. Hier wird das gemeinsame Frühstück eingenommen, es gibt Zeit für Besprechungen, Sozialtraining und Förderung. Ab 09:10 Uhr beginnt der Unterricht, der bis 12:10 Uhr geht. Diesem folgt eine Mittagspause von einer Stunde (12:10 bis 13:10 Uhr). In dieser Zeit gibt es Freizeit und Lernangebote, die offen für Schüler:innen sind. Dieser Zeit folgt eine Unterrichtszeit von 13:10 Uhr bis 14:30 Uhr. Die Methoden und Inhalte des Unterrichts wurden an die Konzentration der Kinder und Jugendlichen angepasst. Im Anschluss daran ist der Besuch von Angeboten von 14:40 Uhr bis 16:00 Uhr möglich.

Zeitstruktur:

- 07:45–08:30 Frühcafé
- 08:30–09:10 Klassenzeit
- 09:10–10:30 Unterrichtszeit
- 10:30–10:50 Bewegte Pause
- 10:50–12:10 Unterrichtszeit
- 12:10–13:10 Mittagessen / Pause
- 13:10–14:30 Unterrichtszeit
- 14:40–16:00 Ganztagsangebote

Im Ganzttag dieser Schule gibt es fünf Module. Einige sind Unterrichtsergänzend, Berufsvorbereitend oder Freizeitbezogen. Es gibt das freiwillige Modul, die Angebote hier funktionieren ohne Einwahl. Einige davon finden in der Mittagspause statt. Dazu gehört zum Beispiel das Schul-Tier-Projekt. Das Wahlpflichtmodul ab der 7. Klasse besteht aus einer Reihe von Angeboten, von denen ein Angebot verpflichtend ist und benotet wird. Es ist möglich, im Rahmen des freiwilligen Moduls ein weiteres Wahlpflichtangebot zu besuchen. Ferner gibt es verpflichtende Ganztagsmodule, in denen Berufswahl- und Kompetenztests durchgeführt werden sowie Sozialtrainings in Kooperation mit dem Jugendzentrum. Diese finden dann nicht das ganze Schulhalbjahr statt, sondern wechseln sich entsprechend der verfügbaren Zeit ab. Darüber hinaus gibt es ergänzende Module, die bei der Vorbereitung auf Projektprüfungen oder der Hauptschulabschlussprüfung unterstützen. Als weiteres Ganztagsmodul gibt es die Möglichkeit, sich an zwei Tagen zu Angeboten anzumelden, bspw. zum iPad-Kurs, Schwimmkurs oder Erste-Hilfe-Kurs.

Das Beispiel zeigt, wie an einer Förderschule der gebundene Ganzttag vielfältig gestaltet wird. Besonders gelungen ist, dass den Kindern und Jugendlichen sowohl ein gutes Ankommen als auch die Teilnahme an flexiblen Angeboten während der Mittagspause ermöglicht wird. Der Beginn teilt sich in einen offenen Beginn für alle und in einen Beginn in der Klassengemeinschaft auf. Im Zentrum steht hier das Ankommen in den Tag. Der Vormittag ist durch Unterricht und Pausenzeiten strukturiert. Die Mittagsphase ermöglicht Regeneration und informelles Lernen. Am Nachmittag gibt es neben dem Unterricht auch Raum, eigenen Interessen nachzugehen. Das Ende wird hier nicht im Zeitplan verankert, sondern erfolgt – wahrscheinlich – individuell im jeweiligen Angebot.

Fallbeispiel 29: Zeitplan – Gebundene Ganztagsgrundschule

Eine gebundene Ganzttagsschule startet ihren Morgen mit der Möglichkeit, ein gemeinsames gesundes Frühstück einzunehmen. Die Förderung wird über einen Verein organisiert. Anschließend beginnen die Kinder gemeinsam um 8 Uhr den Lerntag. Der gesamte Schultag ist abwechselnd in Neigungs- und Fachkurse unterteilt. Am Ende des Schultags findet eine Lernzeit statt. Die Kinder werden bis 16 Uhr betreut, sodass die Zeit innerhalb der Schule abwechslungsreich gestaltet wird. Die Ganztagsangebote haben unterschiedliche Schwerpunkte in den Bereichen Musik, Kunst, Bewegung, Sprache, Entspannung und Naturwissenschaft.

Zeitstruktur:

- 07:30–08:15 Frühstück und individuelles Ankommen
- 08:15–09:00 Inputphase
- 09:00–09:45 Lernbüro (Wochenplan, individuelle Aufgaben)
- 09:45–10:00 Bewegung & Snack
- 10:00–10:45 Entdeckendes Lernen
- 10:45–11:30 Musik / Theater / Kunst
- 11:30–12:45 Draußenzeit (freies Spiel, Bewegung), Mittagessen
- 12:45–13:30 Lernzeit: Vertiefung, Forscherzeit
- 13:30–15:00 Projektarbeit (z. B. Tiere, Technik, Natur) und individuelle Angebote
- 15:00–16:00 Individuelle Lernzeit und Abschlussrunden in Kleingruppen

Das Beispiel zeigt ein differenziertes, abwechslungsreiches Zeitkonzept, das den gesamten Schultag strukturiert und vielfältige Entwicklungs-, Bewegungs- und Erholungsphasen integriert. Der Beginn wird strukturiert durch die Möglichkeit erst einmal zu frühstücken und anzukommen. Der Vormittag beginnt dann mit einer Inputphase und wechselt sich ab in eigenständigen Lern- und Erkundungsphasen. Der Mittagsbereich beginnt hier etwas früher und ist gemeinsam mit der Bewegungszeit eine Stunde und 15 Minuten lang. Am Nachmittag gibt es Gelegenheit gelerntes zu vertiefen, an Projekten zu arbeiten und auch an individuellen Angeboten teilzunehmen. Zum Abschluss gibt es eine individuelle Lernzeit sowie Abschlussrunden in Kleingruppen.

Die vorgestellten Beispiele verdeutlichen, dass es nicht die eine Zeitstruktur für den Ganztag gibt, sondern dass erfolgreiche Modelle stets kontextspezifisch entwickelt und kontinuierlich weitergedacht werden müssen – orientiert an den Bedarfen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen sowie an den jeweiligen Rahmenbedingungen der Schule.

Impulse zum Informationsfluss zu Änderungen im Tagesablauf

Es hat sich bewährt, die aktuellen Angebote und Änderungen im Tagesverlauf für alle sichtbar zu machen. So haben nicht nur die Kinder und Jugendlichen einen Überblick, sondern auch die Erwachsenen.

Dafür wird ein Informationskasten oder -bildschirm für alle gut einsehbar angebracht. Morgens vor Beginn des Unterrichtsstarts werden die Änderungen beispielsweise von der Ganztagskoordination gesammelt und dargestellt. Mit Bildern können die unterschiedlichen Angebote dargestellt werden.

Es ist ersichtlich, welche Änderungen es mit Blick auf die Angebotsleitung oder Räumlichkeiten gibt: Was fällt aus? Wird ein Angebot aufgeteilt? Sprich: Es finden sich dort übersichtlich alle wichtigen Informationen zum

Ganzttag. Durch die Bebilderung und die kurzen Sätze (in Grundschriftcomputerschrift) können sich alle informieren (Abbildung 19).

Abbildung 19. Infotafel zu Änderungen der Kurse für Kinder und Erwachsene



Quelle: Eigene Darstellung

Kinder und Jugendliche in die Zeitgestaltung einbeziehen

Die Kinder und Jugendlichen sollten zur Zeitgestaltung gehört werden. Deshalb wurde ein Workshopbaustein entwickelt, der sich gut in Kombination mit dem Workshop zu den Angeboten (Kapitel 6) durchführen lässt. Das Ziel ist herauszufinden, wie die Kinder und Jugendlichen die Woche empfinden und wann sie Unterricht und Ganztagsangebote haben möchten.

Entwicklungstool 12: Workshop Zeitgestaltung

→ vgl. Workbook, S. 47 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Mit fünf Jugendlichen je Gruppe kann dieser Workshop innerhalb von 15 Minuten durchgeführt werden. Besonders ist dieser Workshop weil:

- Er eine teilstandardisierte Abfrage ermöglicht, sodass die Kinder und Jugendlichen nicht überfordert werden.
- Die Kinder und Jugendlichen ihre Perspektive einbringen können, da sie jederzeit etwas dazu sagen können, was nicht auf dem Blatt steht.
- Die Ergebnisse dennoch zügig ausgewertet werden können.

Für die Durchführung werden ein Raum, ein Gruppentisch, eine Moderation, leere Stundenpläne sowie Antwortkärtchen benötigt. Vorgefertigte Materialien sind digital zugänglich (vgl. für mehr Informationen das Workbook; Kielblock & Kielblock, 2026). Die Anleitung geschieht durch die Workshopleitung. Sie führt in die Fragestellung und das Thema ein, dann können die Kinder und Jugendlichen ihre Antworten legen und abschließend erzählen, wie sie den Stundenplan angeordnet haben. Dabei gibt es Raum, auch Dinge zu erzählen, die noch wichtig für die Kinder und Jugendlichen sind. Die Moderation notiert diese Impulse und Rückmeldungen der Kinder. Abbildung 20 zeigt, wie der Workshop in der Praxis aussieht.

Abbildung 20. Workshop zur Zeitgestaltung



Quelle: Eigenes Foto

Die Antworten der Jugendlichen im Workshop waren bewusst offengehalten, um Raum für unterschiedliche Sichtweisen und Bedürfnisse zu geben. Entsprechend zeigen sich in den Ergebnissen auch divergierende Wünsche und Präferenzen. Genau hierin liegt der Mehrwert eines solchen partizipativen Workshopformats: Es liefert keine fertige Lösung für die Zeitstruktur, sondern eröffnet eine wichtige Diskussionsgrundlage im Schulentwicklungsprozess.

Die Ergebnisse werden im Anschluss der Steuerungsgruppe vorgestellt und gemeinsam reflektiert. Dabei wird diskutiert, wie die von den Kindern und Jugendlichen gegebenen Anregungen in bestehende Strukturen integriert werden können.

Wesentlich ist, die Ergebnisse solcher Workshops nicht isoliert zu betrachten, sondern sie als einen von mehreren Impulsen in den Entwicklungsprozess einzubetten. Dabei können folgende Schritte hilfreich sein:

- Transparente Rückmeldung an die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen, was mit ihren Anregungen passiert.
- Diskussion der Ergebnisse in der Steuerungsgruppe und im Team.
- Abgleich mit organisatorischen Rahmenbedingungen (z. B. Raum- und Personalressourcen, Fahrzeiten).
- Ableitung konkreter Anpassungs- und Entwicklungsvorhaben für die Zeitstruktur.

Es lohnt, mit den Kindern und Jugendlichen am jeweiligen Standort ins Gespräch zu kommen und sie über die bestehenden Zeitstrukturen reflektieren zu lassen. Die Kinder und Jugendlichen haben häufig gute und differenzierte Impulse, warum bestimmte Strukturen geändert oder angepasst werden sollten. Gleichzeitig sind ihre Perspektiven aber nur ein Baustein auf dem Weg zu einem tragfähigen und standortspezifischen Zeitkonzept, wie die vorherigen Abschnitte gezeigt haben.

IV Gute Ganztagsangebote gestalten und optimieren

Teil IV zeigt, wie Ganztagsangebote so gestaltet werden können, dass sie die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gezielt unterstützen. Kind- und Jugendorientierung gilt als Grundprinzip der Angebotskonzeption, sichtbar in Inhalt, Methode und Struktur. Der Teil bietet wissenschaftlich fundierte Qualitätskriterien und zeigt, wie Schulentwicklungsberatung diese in die Praxis überführen kann. Die Forschung liefert dabei Orientierungen, um wirkungsvolle Angebote systematisch zu entwickeln. Besonderes Augenmerk liegt auf der Evaluation mit Blick auf Zufriedenheit, Beziehungsqualität oder Angebotsnutzung. Beratung hilft, diese evidenzbasierten Rückmeldungen zu analysieren und zur Qualitätsverbesserung zu nutzen. Die Angebotsentwicklung wird als dynamischer, designbasierter Prozess verstanden, geprägt durch Reflexion, Anpassung und Beteiligung. Schulentwicklungsberatung unterstützt hier die Moderation iterativer Zyklen, in denen Angebote kontinuierlich weiterentwickelt werden. Teil IV liefert somit konkrete Impulse, wie Qualität im Ganztage alltagsnah gesichert und gesteigert werden kann.

10 Angebotskonzepte kind- und jugendorientiert entwickeln

Die Qualität von Ganztagsangeboten trägt maßgeblich dazu bei, wie gut Kinder und Jugendliche im Ganztag gefördert und in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Dabei zeigen empirische Befunde, dass der Erfolg solcher Angebote nicht automatisch eintritt, sondern unter anderem von einer klaren, kompetenzorientierten und langfristig angelegten Angebotskonzeption abhängt. Dennoch werden in der schulischen Praxis Angebotsziele und -konzepte häufig noch uneinheitlich entwickelt und sind nicht immer schulweit transparent dokumentiert. Dieses Kapitel beleuchtet zentrale Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Ganztagsangeboten und zur aktuellen Qualität ihrer Planung. Auf dieser Grundlage werden zentrale Elemente eines guten Angebotskonzepts vorgestellt und ein praxiserprobtes Workshopformat beschrieben, das Angebotsleitungen dabei unterstützt, passgenaue und kind- und jugendorientierte Angebote systematisch zu planen und im Schulkontext nachhaltig zu verankern.

Forschungsbefunde

Tillmann et al. (2018) analysierten anhand eines Surveys, ob Kinder, die an Leseangeboten teilnehmen auch bessere Lesekompetenzen entwickeln. Allerdings zeigen die Befunde, dass dies nicht der Fall ist. Dies nahmen die Forschenden zum Anlass und entwickelten ein Ganztagsangebot zur Leseförderung. Tillmann et al. (2021) achteten dabei auf eine didaktisch fundierte und kompetenzorientierte Entwicklung. Ihre Forschung zu der Wirksamkeit des Ganztagsangebots zeigt, dass es mit diesem Angebot gelingt, alle Kinder zu fördern, sowohl die mit hoher Lesekompetenz als auch die mit niedriger Lesekompetenz. Konowalczyk et al. (2018) erforschten ein Tanz und Bewegungsangebot, welches die Kreativität der Kinder mit Blick auf Körperwahrnehmung und Ausdrucksmöglichkeiten verbessern sollte. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass vor allem Kinder aus Schulen in deprivierter Lage sich in bestimmten Domänen der Kreativität verbessert haben. Aus dem internationalen Bereich zeigt die Studie von Gottfredson et al. (2007), dass außerschulische Interventionen zum Drogenkonsum und Delinquenz von Jugendlichen besonders dann positive Effekte haben, wenn ein Konzept für diese Intervention vorliegt. Nach der Intervention konsumieren Jugendliche weniger Drogen und delinquentes Verhalten kommt weniger vor.

Besonders hebt die Handreichung Qualitätsdialog zum Ganztag (2021c) hervor, dass Förderung nicht einfach so geschieht, sondern gezielt geplant wird. Aus Forschungsbefunden ist zudem bekannt, dass die Angebote nicht

defizitorientiert angelegt sein sollten und die Förderung aller Teilnehmenden im Zentrum steht.

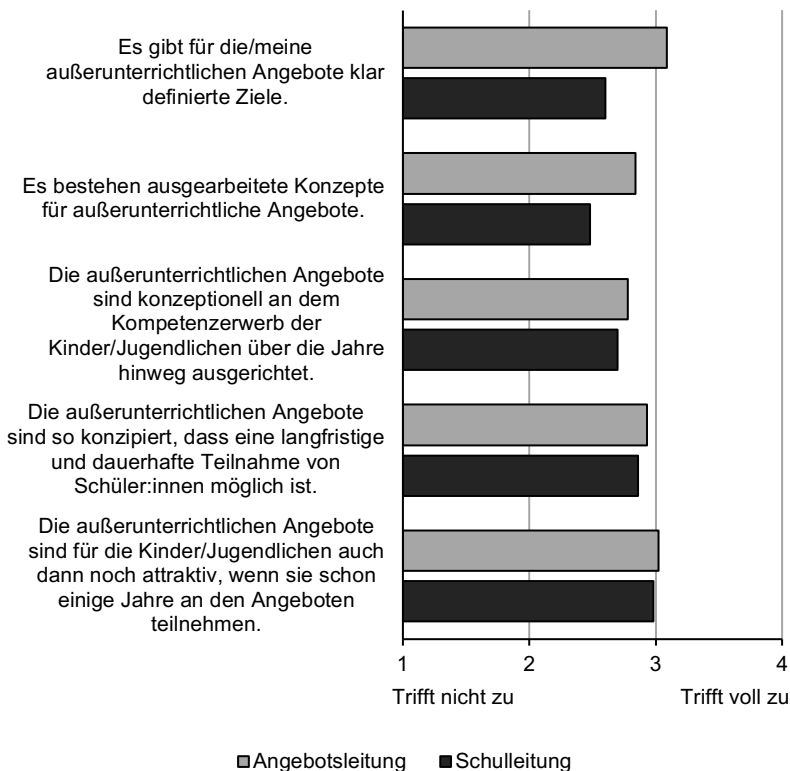
Wir sehen, dass Angebote, die zielorientiert konzipiert werden, das Potenzial haben, Wirkungen in den entsprechenden Bereichen zu entfalten. Ein weiterer wichtiger Wirkfaktor ist die dauerhafte Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an Ganztagsangeboten (Kapitel 8).

Aus diesen zentralen Forschungsbefunden heraus, wurden in der SchuMaS Ausgangserhebung Aspekte zum Angebotskonzept als Qualitätsaspekt von Ganztagsangeboten bei Angebotsleitungen erhoben. Kielblock (in Vorbereitung) zeigt in ihren Analysen dieser Daten, dass diejenigen, die außerunterrichtliche Angebote an der Schule durchführen, zwar der Aussage, dass es klar definierte Ziele fürs Angebot gibt, eher zustimmen, aber auch, dass es hier eine relativ große Streuung gibt. Dies bedeutet, dass die Einschätzungen der Angebotsleitungen stark auseinandergehen – während einige sehr klar definierte Ziele und ausgearbeitete Konzepte angeben, geben andere an, dass dies nur in geringem Maße oder gar nicht der Fall ist. Dies gilt auch für die Aussage, dass es ausgearbeitete Konzepte für die außerunterrichtlichen Angebote gibt. Mit Blick auf die konzeptionelle Anlage der Angebote auf eine dauerhafte Teilnahme (über Jahre hinweg, langfristig angelegt und auch nach Jahren noch attraktiv) weisen die Ergebnisse ebenfalls darauf hin, dass diese eher zutreffend eingeschätzt werden, aber auch hier gibt es eine nicht zu vernachlässigende Streuung der Antworten. Dies weist darauf hin, dass die Angebote hinsichtlich ihrer langfristigen Planung und Attraktivität sehr unterschiedlich aufgestellt sind – während einige bewusst auf eine kontinuierliche Teilnahme angelegt sind, fehlen bei anderen Angeboten entsprechende konzeptionelle Überlegungen.

Parallel dazu wurden in der SchuMaS Ausgangserhebung auch die Schulleitungen zu Angebotskonzepten an der Schule befragt. Im Vergleich zu den Angebotsleitungen bejahten die Schulleitungen an Ganztagschulen etwas seltener die Aussage, dass es für die außerunterrichtlichen Angebote klar definierte Ziele gibt (Abbildung 21). Auch, dass ausgearbeitete Konzepte bestehen, wird durchschnittlich eher weniger zutreffend bewertet als bei Angebotsleitungen. Die Aspekte zur konzeptionellen Ausrichtung auf eine langfristige Teilnahme finden beide Gruppen ähnlich zutreffend. Diese Diskrepanz deutet auf unterschiedliche Wahrnehmungen zwischen Angebotsleitungen und Schulleitungen hin. Während Angebotsleitungen häufig klar definierte Ziele und Konzepte für ihr eigenes Angebot im Blick haben (oft auch informell „im Kopf“), sind diese Planungen für die Schulleitungen nicht immer transparent oder systematisch dokumentiert. Daraus ergibt sich ein Entwicklungsbedarf: Ein gemeinsamer Dialogprozess oder Workshop zu Angebotskonzepten könnte dazu beitragen, hier zu einer abgestimmten, schul-

weit nachvollziehbaren Qualitätssicherung zu kommen. Ähnliche Antworten der Schulleitungen und Angebotsleitungen zeigen sich bei den Fragen, ob die Ganztagsangebote konzeptionell am Kompetenzerwerb über Jahre hinweg ausgerichtet sind, ob eine langfristige und dauerhafte Teilnahme möglich ist und ob die Angebote auch nach Jahren der Teilnahme noch attraktiv sind. Die Mittelwerte deuten eine Zustimmung an. Im Vergleich wird die Kompetenzorientierung aber geringer eingeschätzt als die langfristige Teilnahme.

Abbildung 21. Angebotskonzepte an Ganztagschulen in herausfordernder Lage



Quellen: Kielblock (in Vorbereitung); SchuMaS-Forschungsverbund (2022); Angaben sind Mittelwerte

Wünschenswert ist hier eine Verbesserung der Aussagen dahingehend, dass sowohl auf Angebotsleitungsebene als auch auf Schulleitungsebene stärker konzeptorientiert gearbeitet wird und dadurch auch noch eher diese Qualitätsaspekte als voll zutreffend bewerten (Abbildung 21).

Ausgehend von diesen Befunden wurde ein Workshopformat zum Thema Angebotskonzept für Angebotsleitungen entwickelt, pilotiert und evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass dieser Workshop dazu geführt hat, dass Angebotsleitungen ihre Angebotskonzepte vermehrt ausgearbeitet haben (Kielblock & Haas, in Vorbereitung-a).

Neben den Forschungsbefunden, die die Dringlichkeit für Angebotskonzepte darlegen, gibt es noch zwei weitere Punkte, weshalb die Ganztagsschulen und Angebotsleitungen ausgearbeitete, zielorientierte Konzepte haben sollten. Dokumentierte Konzepte helfen, Angebote langfristig am Standort realisieren zu können, beispielsweise, wenn eine Angebotsleitung nicht mehr zur Verfügung steht, die aber ein tolles Angebot hatte (Details zu diesem Punkt des Wissensmanagements auch in Kapitel 12). Für die Angebotsleitung dient das Angebotskonzept der Transparenz vor der Ganztagsschule sowie der eigenen Dokumentation, Reflexion und Weiterentwicklung. Entsprechend lohnt es sich, Angebotskonzepte systematisch zu entwickeln und angemessen zu dokumentieren, nicht nur als persönliche Orientierung für die Angebotsleitung, sondern auch als transparente Grundlage für die schulische Zusammenarbeit und nachhaltig verfügbare Angebote.

Zentrale Elemente guter Angebotskonzepte

Im gemeinsamen Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Verwaltung haben wir in dem Projekt „*Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag*“ Kernmerkmale für erfolgreiche Angebotskonzepte herausgearbeitet (Qualitätsdialog zum Ganztag, 2021c). Die Inhalte der Handreichung wurden auf Basis der Arbeit von Kemp et al. (1998) sowie unserer eigenen Arbeit mit den Schulen weiterentwickelt. Abgeleitet daraus ergeben sich für das Angebotskonzept zentrale Elemente, die in Tabelle 1 aufgeführt sind und im Folgenden erläutert werden.

Einige dieser Elemente sind für die Schulen unmittelbar relevant und lassen sich zügig formulieren. Andere wiederum – wie didaktische Methoden oder detaillierte Inhalte – benötigen eine feinere, längerfristige Planung. Aus diesem Grund wurden zwei Entwicklungstools erarbeitet: Zunächst kann ein Steckbrief für Angebote ausgefüllt werden und anschließend eine ausführlichere Angebotsplanung (vgl. Kapitel 11).

Tabelle 1. Übersicht Inhalte des Angebotskonzepts

Steckbrief	Angebotsplanung
<i>Basics:</i>	<i>Angebotsdesign:</i>
- Titel	- Vision
- Ziel	- Feinziele
- Inhalt	- Zeitplanung
- Räumlichkeit	- Themenplanung
- Gruppengröße	- Didaktische Methoden
- Zeitraum	- Evaluation & Reflexion
- Rhythmus	<i>Gestaltung:</i>
- Zielgruppe	- Zeitnutzung & Strukturierung
- Materialien	- (Kognitive) Aktivierung
- Perspektive Kinder/Jugendliche	- Autonomie & Partizipation
- Weitere Aspekte	- Alltagsorientierung
<i>Optional:</i>	<i>Beziehungen:</i>
- Kooperationspartner:innen	- Kommunikation
- Vorbereitungen	- Anerkennung
- Anmeldung	- Soziale Eingebundenheit
- Ansprechperson für das Angebot	- Kompetenzerleben
- Name der Angebotsleitung	- Vertrauen

Quelle: Eigene Darstellung

Der *Titel* ist der erste Zugang für Kinder und Jugendliche zum jeweiligen Ganztagsangebot. Er sollte attraktiv formuliert und ansprechend für die Zielgruppe sein. Häufig bietet es sich an, die Kinder und Jugendlichen aktiv an der Namensfindung zu beteiligen, um eine größere Identifikation mit dem Angebot zu ermöglichen. Die *Ziele* beschreiben, was durch das Angebot erreicht werden soll. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Fähigkeiten und Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen im Rahmen des Angebots entwickeln oder vertiefen können. In der weiterführenden Angebotsplanung (vgl. Kapitel 11) empfiehlt es sich, diese Ziele in konkrete Teilziele zu untergliedern. Gerade bei freizeit- oder kreativitätsorientierten Angeboten fällt es nicht immer leicht, kompetenzorientiert zu formulieren. Hier können allgemeine Entwicklungsziele hilfreich sein, die sich im Ganztagskonzept wiederfinden.

Bei den *Inhalten* wird beschrieben, worum es im Angebot konkret geht und welche Aktivitäten oder Themen im Verlauf umgesetzt werden. Der *Teaser* dient dazu, Kinder, Jugendliche und ggf. auch Eltern neugierig auf das Angebot zu machen. Er beschreibt auf ansprechende Weise, was die Teilnehmenden im Angebot erwartet. Bei der *Räumlichkeit* wird festgehalten, in welchen Räumen das Angebot idealerweise stattfindet und welche Alternativräume genutzt werden können, falls äußere Umstände dies erfordern (z. B. bei einem Outdoor-Angebot bei schlechtem Wetter). Dabei sollten die

Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen bei der Raumgestaltung berücksichtigt werden. Zur *Gruppengröße* wird die geplante Mindest- und Maximalgröße der Gruppe beschrieben, die notwendig ist, um die Qualität der Durchführung und die Betreuungssituation sicherzustellen. Darüber hinaus wird erörtert, wie viel *Zeit* die konkrete Durchführung des Angebots benötigt.

Beim *Rhythmus* wird beschrieben, wie oft und in welchen Abständen (wöchentlich, in Blöcken, projektartig) das Angebot durchgeführt werden soll. Die Beschreibung der *Zielgruppe* hilft dabei, das Angebot passgenau zu planen und den Teilnehmenden eine gute Lernerfahrung zu ermöglichen. Es wird beschrieben, für welche Altersgruppen oder Jahrgangsstufen das Angebot besonders geeignet ist. Ebenfalls wird festgehalten, ob es sich um ein Angebot für Anfänger:innen oder für Fortgeschrittene handelt. Darüber hinaus sollten besondere Voraussetzungen benannt werden, die für eine sinnvolle Teilnahme wichtig sind. Dies können beispielsweise sein:

- gesundheitliche Voraussetzungen (z. B. keine Angst vor Hunden in einer Hunde-AG, keine Allergien),
- sicherheitsrelevante Anforderungen (z. B. Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit für eine Streitschlichter- oder Schulsanitäts-AG),
- inhaltliche Voraussetzungen (z. B. Interesse und Grundkenntnisse für eine Mathematik-Olympiade-AG).

Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Teilnehmenden optimal von dem Angebot profitieren können.

Bei den *Materialien* geht es darum zu beschreiben, was genau benötigt wird, wer dafür sorgt und inwiefern die Materialien motivationsfördernd und dem individuellen Kompetenzstand der Kinder und Jugendlichen angemessen sind. Die Materialien sind so auszuwählen, dass die Kinder möglichst selbstständig und sicher damit arbeiten können. Auch kann daran geprüft werden, ob ein Anschaffungsbedarf besteht sowie welche (Verbrauchs-)Materialkosten zu kalkulieren sind. Ebenfalls wird aufgeführt, welche *Materialien die Kinder und Jugendlichen* ggf. selbst mitbringen sollen.

Bei der *Perspektive der Kinder/Jugendlichen* wird beschrieben, wie das Angebot aus Sicht der Kinder und Jugendlichen erlebt wird. Es geht nicht um die didaktische Umsetzung der Inhalte, sondern um die Gestaltung des Angebots im Sinne von Motivation, Engagement und positiver Erfahrung. Fragen, die dabei helfen können, sind: Was macht das Angebot für die Teilnehmenden spannend? Wo können sie aktiv mitgestalten? Welche Erlebnisse und Erfolgserfahrungen werden ermöglicht? Wie werden Neugierde und Spaß gezielt angesprochen? Eine kind- und jugendorientierte Angebotsgestaltung legt besonderen Wert darauf, dass die Bedürfnisse, Interessen und Gestaltungs-

spielräume der Kinder und Jugendlichen systematisch berücksichtigt werden. Bei *Weiteres* können besondere Hinweise oder Besonderheiten ergänzt werden, die für die erfolgreiche Durchführung des Angebots relevant sind. Abbildung 22 zeigt – orientiert an dem außerunterrichtlichen Angebot „Detektiv-Club“ von Lossen et al. (2021) – wie ein Angebotssteckbrief aussehen könnte.

Abbildung 22. Ausfüllbeispiel zur Vorlage Angebotssteckbrief

	Titel	Detektiv-Club
	Ziel	Das Angebot dient der Aneignung von Lesestrategien, wie Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien und Organisationsstrategien.
	Inhalt	Das Angebot beschäftigt sich mit dem Lesen und der thematischen Textarbeit an fünf Detektivgeschichten. Darin sind Rätsel mit unterschiedlichen Aufgabentypen enthalten. Diese sind auf verschiedenen Niveaus (kompetenzstufenorientiert) erstellt und ermöglichen das Bearbeiten in unterschiedlichen Sozialformen (Gruppen-, Paar- und Einzelarbeit).
	Kurzbeschreibung	Du magst Detektivgeschichten und löst gerne spannende Fälle? Dann bist du in diesem Kurs genau richtig.
	Räumlichkeit	Ein Raum, der Tische und Stühle hat, die je nach Aufgabe verschoben werden können, bspw. zu Gruppentischen gestellt werden können.
	Gruppengröße	Das Angebot ist mit Gruppen zwischen 8 und 20 Kindern gut durchführbar.
	Benötigte Zeit	Die fünf Detektivgeschichten können in einem Halbjahr bearbeitet werden.
	Rhythmus	Wöchentlich 60 bis 90 Minuten.
	Zielgruppe	Das Angebot kann mit Kindern ab der 3. Klasse durchgeführt werden. Für Kinder der 4. Klasse eignet sich das Angebot besonders gut.
	Benötigte Materialien, die die Schule stellt	Die Schule stellt sowohl die Detektivhefte / Lesehefte für die Kinder als auch die Begleithefte für die Angebotsleitung. Außerdem werden Spiegel und Lupen benötigt. Alle Materialien werden in dem Klassenzimmer der 4D aufbewahrt.
	Benötigte Materialien, die die Kinder mitbringen müssen	Die Kinder brauchen Mäppchen mit verschiedenen Stiften, einer Schere und einen Klebestift.
	Perspektive der Kinder	Die Inhalte der Geschichten wurden mit Kindern der 4. Klasse gemeinsam ausgewählt und diskutiert. Die Kinder können auch selbst Themen für Geschichten einbringen.
	Weiteres	Die Begleithefte beinhalten für unerfahreneres / didaktisch nicht geschultes Personal konkrete Anleitungen und Hinweise zur Durchführung.

Quelle: Eigene Darstellung; Inhalte sind orientiert an Lossen et al. (2021)

Optionale Aspekte, die in den Steckbrief aufgenommen werden können, sind zudem die *Kooperationspartner:innen*. Dabei wird auf weitere Akteur:innen verwiesen, die in das Angebot einbezogen werden können bzw. sollten. Das können neben Jugendzentren, Vereinen und Initiativen auch bspw. der Sozialausschuss sein, bei dem die Ergebnisse des Sozialraumangebots präsentiert werden sollen. In manchen Angeboten sind besondere *Vorbereitungen* notwendig, die ggf. auch von oder gemeinsam mit der Schule durchgeführt werden müssen, damit das Angebot reibungslos durchgeführt werden kann. Diese finden hier ihren Platz. Auch kann aufgeführt werden, wie die *Anmeldung* stattfindet und ob sich die Kinder und Jugendlichen speziell anmelden müssen, ob es eine Auswahl aufgrund der Zielgruppe gibt und auch, wie sich konkret angemeldet werden kann. Unabhängig der Angebotsleitung ist es in manchen Fällen sinnvoll, eine feste *Ansprechperson* (bspw. die Ganztagskoordination) zu haben, an die sich die Kinder, Jugendlichen, Eltern, Lehrkräfte und auch die Angebotsleitung bei Bedarf wenden können. Der *Name der Angebotsleitung* – spricht die Person, die das Angebot federführend leitet – wird ebenfalls auf dem Steckbrief aufgeführt.

Zur Unterstützung der Angebotsplanung stehen im Workbook passgenaue Arbeitsmaterialien bereit, die es den Angebotsleitungen erleichtern, die beschriebenen Elemente systematisch für ihr eigenes Angebot zu entwickeln und angemessen zu dokumentieren.

Entwicklungstool 13. Steckbrief zum Angebot

→ vgl. Workbook, S. 53 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Workshop zur Entwicklung eines Steckbriefs zum Angebot

Die zuvor beschriebenen zentralen Elemente guter Angebotskonzepte bilden die Grundlage für das zugehörige Arbeitsmaterial sowie für den dazu entwickelten Workshop. Ziel ist es, Angebotsleitungen bei der Ausarbeitung von Angebotskonzepten zu unterstützen und dadurch die Qualität und auch die nachhaltige Nutzung der Angebote zu stärken.

Der Workshop wurde im Rahmen einer mehrtägigen Workshopreihe als schulbezogene Maßnahme pilotiert. Dabei bildete der Steckbrief zum Angebot den Ausgangspunkt und wurde als integraler Bestandteil der Ganztagsschulentwicklung konzipiert. Der Workshop ist auf etwa drei Stunden ausgelegt. In der ersten Phase werden die zentralen Inhalte und Elemente eines Angebotskonzepts vorgestellt. In einer zweiten Phase arbeiten die Angebotsleitungen individuell an einem Steckbrief für ihr eigenes Angebot. In der

abschließenden dritten Phase erfolgt ein kollegialer Austausch über die entwickelten Steckbriefe.

Fallbeispiel 30: Workshop zur Entwicklung eines Steckbriefs im Rahmen der Weiterentwicklung des Ganztags

Die Workshopreihe wurde in enger Abstimmung mit dem Leitungsteam der Ganztagsschule durchgeführt. Im Vorfeld wurden zunächst die im vorliegenden Manual vorgestellten Entwicklungsaspekte systematisch gemeinsam reflektiert. Entsprechend wurde sichergestellt, dass eine aktive Steuerung vorhanden und der Ganztag in seiner Gesamtheit im Blick ist. Im Rahmen dieser vorbereitenden Phase kamen unter anderem die Materialien zur Angebots-evaluation aus Sicht der Angebotsleitungen sowie der Kinder und Jugendlichen zum Einsatz. Aufbauend auf den Ergebnissen wurden die Inhalte der gesamten Workshopreihe gemeinsam abgestimmt und das Arbeitsmaterial zum Angebotskonzept gezielt an die individuellen Bedarfe der Schule angepasst. An der Schule wurden die Ganztagsangebote überwiegend von Honorarkräften durchgeführt. Das Leitungsteam hatte bei der Ankündigung der Workshopreihe deutlich signalisiert, dass eine Teilnahme ausdrücklich erwünscht sei. Entsprechend nahmen über 30 Personen am Workshop zur Angebotskonzeption teil.

Im Workshop berichteten mehrere Teilnehmende, dass sie den Titel ihres Angebots nach der gemeinsamen Reflexion gezielt überarbeitet und ansprechender formuliert hatten. Gemeinsam wurde zudem herausgearbeitet, was unter Zielen im Sinne von Kompetenzorientierung verstanden werden kann und wie diese sich von den Inhalten des Angebots unterscheiden.

Im Anschluss an den Workshop wurden die entwickelten Angebotskonzepte der Ganztagskoordination zugänglich gemacht. Die erarbeiteten Kurzbeschreibungen der Angebote wurden für das Einwahlverfahren genutzt und als Informationsgrundlage für Kinder und Eltern eingesetzt. Dies führte nicht nur zu einer Arbeitserleichterung für die Ganztagskoordination, die zuvor die Beschreibungen selbst anhand der Angebotstitel erstellt hatte, sondern gewährleistete zugleich eine deutlich präzisere und passgenauere Darstellung der Angebote.

11 Gute Angebote umsetzen: Qualitätskriterien und Methoden

Ganztagsangebote entfalten dann positive Wirkungen, wenn sie von Kindern und Jugendlichen als aktivierend, partizipativ und beziehungsstärkend erlebt werden. Dieses Kapitel zeigt auf, welche Qualitätskriterien dabei entscheidend sind und wie sie in der Planung und Durchführung konkret umgesetzt werden können. Neben zentralen Forschungsbefunden fließen Erfahrungen aus Schulen in herausfordernden Lagen sowie Erkenntnisse aus der ko-konstruktiven Zusammenarbeit im Rahmen von „Schule macht stark – SchuMaS“ ein. Das Kapitel stellt ein praxisnahes Entwicklungstool zur Angebotsplanung vor und gibt methodische Impulse, wie gute Angebote gestaltet und pädagogische Beziehungen aufgebaut werden können – im Sinne eines wirksamen und kind- und jugendorientierten Ganztags.

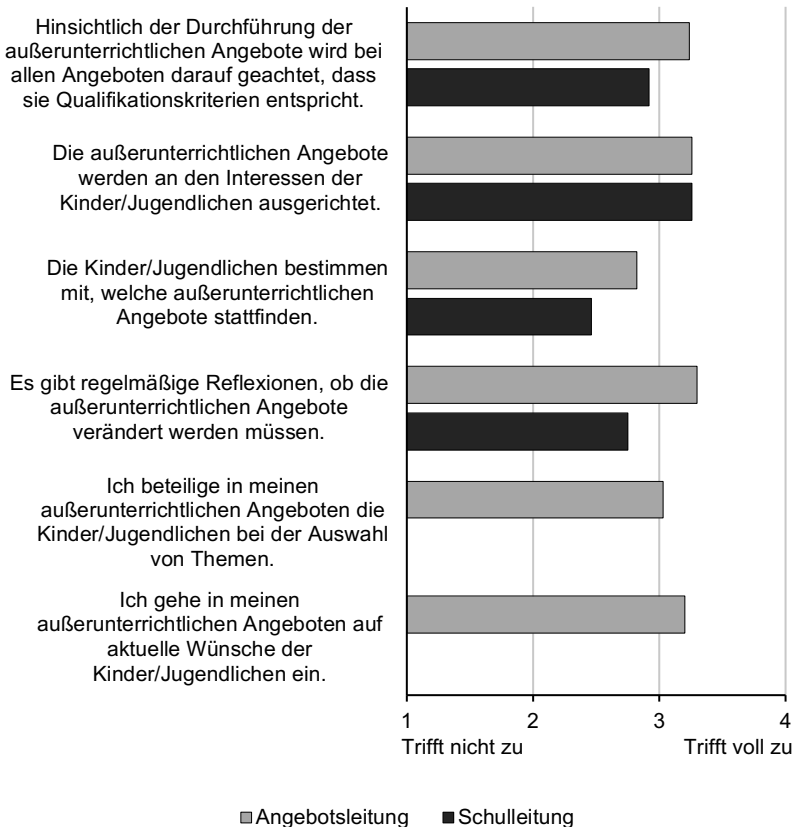
Forschungsbefunde

Ganztagsangebote, die von Kindern und Jugendlichen als kognitiv aktivierend, partizipativ und motivierend erlebt werden, entfalten nachweislich positive Effekte auf ihre Entwicklung. Gleiches gilt für Angebote, in denen Autonomie gefördert und Beziehungen positiv gestaltet werden. Nehmen Kinder und Jugendlichen an solchen qualitativ hochwertigen Ganztagsangeboten teil, so zeigen beispielsweise Forschungsbefunde von Kuhn und Fischer (2011a), dass sich die Noten besser entwickeln, als bei nicht gut durchgeführten Ganztagsangeboten. Auch die systematische Aufarbeitung nationaler Forschungsbefunde von Kielblock und Maaz (2024) verdeutlicht: Gute Ganztagsangebote wirken sich positiv auf die Lernzielorientierung, die Entwicklung des Sozialverhaltens, das fachbezogene Selbstkonzept und die Schulfreude aus.

Analysen der Daten aus dem Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“ zeigen, wie Ganztagsschulen in herausfordernden Lagen diese Qualitätsaspekte umsetzen. Dabei wird sichtbar, dass Angebotsleitungen im Durchschnitt eher zustimmen, ihre Angebote an Qualitätskriterien auszurichten (vgl. Abbildung 23). Ganztagsschulleitungen hingegen schätzen diesen Aspekt tendenziell kritischer ein. Beide Gruppen bewerten es als eher zutreffend, dass die Ganztagsangebote an den Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind. Allerdings geben sie auch an, dass Kinder und Jugendliche nur eingeschränkt an der Auswahl der Angebote mitwirken können. Dieser Punkt wird unter allen erhobenen Qualitätsaspekten am zurückhaltendsten eingeschätzt. Ferner geben Angebotsleitungen an, dass sie die Beteiligung der Kinder und Jugendlichen bei der Themenauswahl sowie das

Eingehen auf aktuelle Wünsche durchschnittlich eher realisieren. Den Ganztagschulleitungen wurden diese Aussagen nicht zur Einschätzung gestellt.

Abbildung 23. Angebotsqualität an Ganztagschulen in herausfordernden Lagen



Quelle: Kielblock (in Vorbereitung); SchuMaS-Forschungsverbund (2022), Mittelwerte der Schulleitungen und der Angebotsleitungen

Die Einschätzungen der Angebotsleitungen zur Beteiligung der Kinder und Jugendlichen fallen durchschnittlich nicht sehr hoch aus – hier zeigt sich Handlungsbedarf mit Blick auf Mitbestimmung und Partizipation im Ganzttag.

Die Angebotsleitungen reflektieren eher regelmäßig, ob sie ihr Angebot verändern müssen. Schulleitungen geben hier deutlich seltener an, dass regelmäßig über notwendige Veränderungen der Ganztagsangebote reflektiert wird.

Der Vergleich der Perspektiven macht zudem deutlich: in drei von vier erhobenen Qualitätskriterien schätzen Schulleitungen die Qualität der Ganztagsangebote kritischer ein als die Angebotsleitungen. Dieses Muster kann auf unterschiedliche Rollenverständnisse oder auf eine geringere Einbindung der Schulleitungen in die konkrete Angebotsumsetzung zurückzuführen sein. Diese Diskrepanz kann auch auf mangelnde Transparenz hindeuten, dass Schulleitungen nicht immer nachvollziehen können, wie ein Angebot im Detail geplant, durchgeführt oder angepasst wird. Durch gezielte Austauschformate, gemeinsame Reflexionsprozesse und transparente Konzeptarbeit kann an einer Annäherung der Perspektiven gearbeitet werden.

Qualitätskriterien und methodische Impulse

Im wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialog zum Ganzttag wurden im Dialog zwischen Praxis, Wissenschaft und Verwaltung fünf wesentliche Kernelemente einer guten Angebotsdurchführung (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021a) herausgearbeitet. Auch für die positiven sozialen Beziehungen (Qualitätsdialog zum Ganzttag, 2021e) wurden im Qualitätsdialog wesentliche Aspekte herausgearbeitet. Im Rahmen der ko-konstruktiven Arbeit mit den Ganzttagsschulen und den Angebotsleitungen im Rahmen des Forschungsverbunds „Schule macht stark – SchuMaS“ wurden diese Kernelemente und relevanten Aspekte ergänzt und konkretisiert (Tabelle 2). Passend dazu wurde das Entwicklungstool zur Angebotsplanung erstellt, das ergänzend zu dem Entwicklungstool Steckbrief zum Angebot (Kapitel 10) nutzbar ist.

Tabelle 2. Übersicht – Gute Angebote planen und umsetzen

Angebotsdesign	Gestaltung	Beziehungen
Vision	Zeitnutzung & Strukturierung	Kommunikation
Feinziele	(Kognitive) Aktivierung	Anerkennung
Zeit	Autonomie & Partizipation	Soziale Eingebundenheit
Themen		
Didaktische Methoden		Kompetenzerleben
Evaluation & Reflexion	Alltagsorientierung	Vertrauen

Quelle: Eigene Darstellung

Angebotsdesign

Das Design des Angebots kann in unterschiedliche Aspekte aufgeteilt werden (linke Spalte in Tabelle 2). Zu Beginn ist es wichtig, eine *Vision* für das Angebot zu Formulieren. Kemp et al. (1998) beschreiben, dass zu Beginn der Entwicklung eines effektiven Angebotsdesigns die spezifischen Herausforderungen erläutert werden sollen, die das Angebot überhaupt notwendig machen. Die Entwicklung einer Vision ist also auch mit Blick auf das, was das Angebot eigentlich bewirken soll, wichtig.

Die *Feinziele* können nach Kemp et al. (1998) aufgeteilt werden, in (a) Facetten des generellen Ziels und (b) in verschiedene Ziele, die hintereinander in Teiletappen im Zeitverlauf erreicht werden können. Die spezifischen Ziele sind nach Wichtigkeit sortiert. Zudem ist es wichtig, konkrete Lern- und Kompetenzziele, die durch das Angebot bzw. den Rahmen des Angebots erreicht werden können, zu erörtern. Dabei ist es zentral, die Kompetenzen und Fähigkeiten orientiert an der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu formulieren. Eine Stärkenorientierung ist für die Zielsetzung handlungsleitend.

Die *Zeit* ist beim Angebotsdesign auf die Verteilung des gesamten Angebots bezogen. Sie kann eher grob eingeteilt werden in einen Beginn, eine Mitte und ein Ende. Dies bietet sich bei eher offenen Angeboten an. Bei wieder anderen Angeboten ist es wichtig, die Planung Sitzung für Sitzung zu vollziehen. Auf dieser Einteilung aufbauend, können dann alle folgenden Aspekte der Zeitplanung zugeordnet werden.

Bei den *Themen* wird der Gesamttablauf des Angebots inhaltlich beschrieben und in die Zeitplanung eingefügt. Die Themen und Inhalte des Angebots müssen an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein. Es lohnt sich, hier transparent zu beschreiben, wie der Bezug zur Lebenswelt hergestellt wird. Notwendig ist auch, dass beschrieben wird, wie Inhalte aufeinander aufbauen. Das bezieht sich sowohl auf die Inhalte innerhalb eines Angebots, aber auch wie Kohärenz zwischen Angeboten und auch zum Unterricht hergestellt wird.

Bei den didaktischen *Methoden* wird erläutert, welche Arbeitsweisen für die jeweiligen Sitzungen im Angebot geeignet sind. Das kann beispielsweise die Projektarbeit sein, die über eine längere Zeit andauert. Auch möglich sind Stationenarbeit oder Werkstattarbeit sowie das freie Arbeiten/Spiel zum Angebotsthema. Auch Möglichkeiten zum Erforschen und Diskutieren sowie kooperative Lernformen wie die Gruppenarbeit sind mögliche Methoden. An dieser Stelle kann der Einsatz der Materialien in Kombination mit der Umsetzung geplant und aufgeführt werden. Zentral an dieser Stelle ist, dass Mitgestaltungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen beschrieben werden, die zu jeder Zeit im Angebot möglich sein müssen.

Evaluation und Reflexion: Auch eine formative Rückmeldung ist notwendig, um die Ziele entsprechend zu prüfen. Es geht darum zu beschreiben, wie Kinder und Jugendliche während des Angebots Feedback geben können und zum anderen auch, wie und anhand welcher Kriterien die Angebotsleitung prüfen kann, dass die Ziele erreicht wurden. Dabei müssen die Ziele nicht nur am Ende des Angebots überprüft werden, sondern ebenso Teilziele. Ein weiterer Punkt ist, die Kinder und Jugendlichen dabei zu unterstützen, das Angebot zu reflektieren.

Gestaltung des Angebots

Bei der Angebotsgestaltung geht es im Kern um die Inhalte, die in der Handreichung „Angebote gut durchführen“ (Qualitätsdialog zum Ganztag, 2021a) beschrieben sind. Bei der *Zeitnutzung und Strukturierung* geht es um eine sinnvolle Gestaltung der vorhandenen Zeit. Dies meint, dass beispielsweise Störungen und ungewollte Leerläufe vermieden werden. Dies wird erreicht, indem darauf geachtet wird, dass die Übergänge zwischen einer Arbeitsphase im Angebot zur nächsten, koordiniert ablaufen. Ein weiterer Aspekt ist der konstruktive Umgang mit Störungen und die gemeinsame Erarbeitung von Regeln, die allen Teilnehmenden klar sind. Die Struktur des Angebots muss es ermöglichen, situativ flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen. Ebenso sollten Frei- und Rückzugsräume beschrieben werden, die Kinder und Jugendliche bei Bedarf während des Angebots nutzen können. Ferner muss auch das Zeiterleben der Kinder und Jugendlichen einbezogen werden.

Mit der *(kognitiven) Aktivierung* wird eine erlebnisorientierte und spielerische Umsetzung des Angebots beschrieben. Dabei wird der Bewegungsdrang sowie die Bewegungsfreude der Kinder und Jugendlichen aktiv aufgegriffen. Die Nutzung verschiedener Lernorte wie etwa auch der Teppich oder das Sofa wird unterstützt und die Lust am Lernen gefördert. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit einem Thema ist möglich und der Denkprozess wird unterstützt.

Die *Autonomieunterstützung und Partizipation* wird dadurch deutlich, dass Kinder und Jugendliche im Angebot selbstbestimmt handeln können. Dies schließt ein, dass sie Dinge ausprobieren können und eigene Lösungen entwickeln. Es wird ermöglicht, dass sie ihre Ziele selbst stecken können, aber auch, dass sie gemeinsam in der Gruppe handeln und sich gegenseitig Wissen weitergeben können. Darüber hinaus sollten sie die Didaktik des Angebots sowie die Inhalte während des Angebots mitbestimmen können. Dazu können bspw. mehrere Arbeitsformen geplant und vorgestellt sowie gemeinsam oder einzeln ausgewählt werden.

Für die *Alltagsorientierung* ist es zentral, die Interessen der Kinder und Jugendlichen aktiv aufzugreifen, sie in die Themenwahl im Angebot und in die Gestaltung zu integrieren und das Angebot bei Bedarf entsprechend anzupassen. Dabei ist für die Planung wichtig, den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und die Erwartungshaltung der Angebotsleitung entsprechend anzupassen.

Soziale Beziehungen

Im Kontext der Ganztagsangebote ist es wichtig, dass wir uns vergegenwärtigen, dass die sozialen Beziehungen der Kinder bzw. Jugendlichen zu Erwachsenen letzten Endes Arbeitsbeziehungen darstellen. Prengel (2013) beschreibt die Charakteristika der pädagogischen Beziehungen so, dass sie häufig unfreiwillig eingegangen werden und es eine formale Regelung zur Dauer und zum zeitlichen Umfang der Beziehung gibt. Darüber hinaus gibt es eine Machtasymmetrie dahingehend, dass die Erwachsenen meist einen Kompetenzvorsprung sowie mehr institutionelle Befugnisse haben. Insgesamt gibt es fünf Kernaspekte, die für gelingende Beziehungen im Ganztagsangebot wichtig sind: Vertrauen, Kommunikation, Anerkennung, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben.

Um ein tragfähiges Fundament für die Beziehungen zu schaffen, braucht es Zeit, in der gegenseitiges *Vertrauen* wachsen kann. Schwer und Padberg (2002) betonen, dass der Vertrauensaufbau in pädagogischen Kontexten häufig von der Person mit mehr Verantwortung – in diesem Fall der Angebotsleitung – ausgeht. Sie muss zunächst einen Vertrauensvorschuss geben, auf den Kinder und Jugendliche mit einer vertrauenswürdigen Handlung reagieren können. Daraufhin erfolgt wiederum eine positive Reaktion seitens der Angebotsleitung. Durch diesen wechselseitigen Austausch vertrauensstiftender Handlungen entsteht schrittweise ein stabiles Vertrauensverhältnis. Im Ganztagsangebot ist der Vertrauensaufbau nicht immer leicht: In Fällen, in denen die Angebotsleitung eine Honorarkraft ist, kommt sie für ein oder zwei Stunden in die Schule, gibt das Angebot und ist wieder weg. Begegnungen im anderen Kontext gibt es dabei kaum. Auch die Kinder und Jugendlichen in dem Angebot kennen sich nicht unbedingt, wenn diese klassen- und jahrgangsübergreifend organisiert werden. Deshalb ist es besonders wichtig, auf eine gute Basis für die Beziehungsgestaltung zu setzen. In der Angebotsplanung bedarf es hier entsprechend ein sensibles Vorgehen. Deshalb sind die ersten Sitzungen des Angebots besonders mit Blick auf den Beziehungsaufbau zu planen. Um Vertrauen aufzubauen, benötigt es Verlässlichkeit und Transparenz im Angebot. Den Kindern und Jugendlichen muss zugehört werden, sie müssen ernstgenommen und unterstützt werden.

Verantwortung wird an die Kinder und Jugendlichen abgegeben, sodass sie merken, die Angebotsleitung vertraut ihnen.

Die *Kommunikation* im Angebot erfolgt auf Augenhöhe. Den Kindern und Jugendlichen wird auf unterschiedlichen Kommunikationswegen Empathie entgegengebracht. Dabei ist es auch wichtig, bei Konflikten konstruktiv zu bleiben. Ein weiterer Kernaspekt ist die *Anerkennung*. Dabei geht es darum, dass die Kinder und Jugendlichen bedingungslos wertgeschätzt werden. Ihre Stärken werden hervorgehoben und ihre Kompetenzentwicklung sichtbar gemacht. Die Erfolge werden hervorgehoben und positives Verhalten verstärkt. Ebenso gehört es dazu, die Namen der Kinder korrekt auszusprechen. Dabei ist es sinnvoll, die Kinder und Jugendlichen bei der Vorstellungsrunde ihre Namen selbst aussprechen zu lassen und das so, wie der Name in der entsprechenden Sprache ausgesprochen wird. Darüber hinaus kann die Angebotsleitung die Teilnehmenden bitten, sie zu korrigieren, wenn sie den Namen doch mal falsch ausspricht.

Auch die *soziale Eingebundenheit* ist Bestandteil guter Beziehungen im Angebot. Kinder und Jugendliche müssen sich im Angebot wohl und sicher fühlen. Niemand wird ausgegrenzt. Dafür ist es wichtig, die Gruppendynamiken zu beobachten und zu managen. Im Angebot muss deutlich sein: alle sind ein Team. Entsprechend muss das Zugehörigkeitsgefühl und die Zusammenarbeit in der Gruppe gefördert werden. Zur Förderung des *Kompetenzerlebens* brauchen Kinder und Jugendliche ein konstruktives Feedback zu ihrer Entwicklung im Angebot. Dazu gehört auch, sie auf eine angemessene Art zu loben, ihre Fähigkeiten wertzuschätzen, eine positive Fehlerkultur zu leben und Herausforderungen gemeinsam anzugehen.

Workshop Angebotsdurchführung und soziale Beziehungen

Um die beschriebenen Kernaspekte in der Umsetzung der Angebote zu stärken, wurde im Rahmen der Arbeit mit den Schulen in SchuMaS (der sog. ALSO-Werkstatt; vgl. Kapitel 13) ein Workshop für Angebotsleitungen entwickelt. Die Kernmerkmale für gute Angebotsdurchführung und soziale Beziehungen wurden, als erster Schritt zur Workshop-Entwicklung mit Forschungsbefunden und didaktischen Methoden konkretisiert. Der Workshop wurde so konzipiert, dass er als schulinterne Qualifizierungsmaßnahme für Angebotsleitungen digital durchgeführt werden kann. Die vorausgegangenen Antworten der Angebotsleitungen aus der internen Evaluation (siehe Kapitel 5) bieten dafür konkrete Anhaltspunkte, welche Herausforderungen vor Ort bei der Angebotsdurchführung benannt wurden. Daran knüpfte der Workshop an und gab Hinweise auf den Umgang mit den genannten Herausforderungen. Die Ergebnisse der Evaluation der Workshopreihe belegt, dass die Teilnehmenden

zum Ende der Veranstaltung weniger Herausforderungen benannten als zu Beginn der Veranstaltung (Kielblock & Haas, in Vorbereitung-a). Der Workshop konnte offenbar einige Herausforderungen auflösen.

Ablauf der Workshops

Für die Themen Angebotsdurchführung und soziale Beziehungen benötigt es jeweils vier Zeitstunden. Damit sie gut in den Alltag der Angebotsleitungen passen, wurden die Themen in jeweils zwei Blöcke à zwei Zeitstunden aufgeteilt. Neben Inputphasen mit Forschungsbefunden und didaktischen Methoden zu den unterschiedlichen Kernaspekten gab es Einzel- und Gruppenarbeitsphasen. Am Ende der Sitzungen haben die Angebotsleitungen die für sie anwendbaren Methoden in eine Vorlage zur Angebotsplanung eintragen (Abbildung 24).

Entwicklungstool 14: Angebotsplanung

→ vgl. Workbook, S. 56 (Kielblock & Kielblock, 2026)



Das Ausfüllbeispiel zeigt, welche Methoden in den ersten beiden Sitzungen verwendet werden können. Das Ausfüllfeld „Zeitraum“ kann spezifisch mit einem Datum versehen werden oder so wie hier mit der Sitzungsnummer. Zudem wird für jede Sitzung ein Thema festgelegt. Dabei sind die Erarbeitung von Regeln im Angebot sowie die Einführung ins Thema und das gegenseitige Kennenlernen von Bedeutung. Bei der Angebotsdurchführung geht es dann um die Frage, welche Methoden in der Sitzung verwendet werden sollen. In dem Beispiel (Abbildung 24) wird den Kindern zunächst Raum gegeben, anzukommen und ein Einstieg ins Angebot gegeben, anschließend werden gemeinsam Regeln erarbeitet und für alle verständlich aufbereitet.

In einem nächsten Schritt wird sich dem Übergangsmanagement gewidmet. Dabei werden Strategien geplant, die bei dem Übergang von einer Arbeitsphase zur nächsten zum Einsatz kommen. Der Abschluss der ersten Sitzung erfolgt über eine Abschlussrunde. In der Beispielplanung werden die sozialen Beziehungen in der ersten Sitzung über Kennenlernspiele gefördert. Dabei können Gruppendynamiken beobachtet werden: Gibt es bspw. Kinder oder Jugendliche, die häufig als letztes drankommen? Auch erste Annahmen über bestehende Rollen werden notiert. Wichtig ist – wie gesagt – das Lernen der Namen der Kinder. Hier eignen sich Namensschilder sowie die Frage danach, ob die Namen richtig ausgesprochen wurden. Dabei kann es hilfreich sein, die Namen in Lautschrift zu notieren.

Abbildung 24. Ausfüllbeispiel Angebotsplanung

Zeitraum Wann findet die Sitzung statt?	Thema Welches Thema behandle ich?	Angebotsdurchführung Welche Methoden verwende ich in den Sitzungen?	Soziale Beziehungen Wie fördere ich die sozialen Beziehungen in den Sitzungen?	Reflexion Wie erkenne ich, dass die Sitzung gut war? Was würde ich ändern?
1. Sitzung (Anfang)	- Kennenlernen und Einführung - Regeln erarbeiten	- Anfangsrunde (Einstieg und Ankommen) - Regeln mit Verhaltenscharta erarbeiten und illustrieren - Einüben der Übergangsmethoden (Call-Response, musische Übergänge, Stille-Spiel) - Endrunde (Abschluss + Reflexion)	- Kennenlenspiele, bspw.: - o Namensball - o Kofferpacken - o Ausläubungen - o Bewegtes Kennenlernen - Erste Beobachtung der Gruppendynamik und Protokollierung bestehender Rollen - Namen der Kinder mit Namensschildern lernen und richtig aussprechen üben - Zum Abschluss Teambuilding, bspw.: - o Menschlicher Knoten	- Ich kenne die Namen der Kinder, muss sie aber noch üben. - Die Regeln sind allen klar und die Kinder haben Sie als Charta festgehalten. - Die Kinder kennen meine Methoden für die Übergänge zwischen den verschiedenen Angebotsphasen. - Die Kinder haben mich kennengelernt und ich habe eine erste Einschätzung der gruppendynamischen Prozesse vorgenommen. - Die Gruppe hat gut zueinander gefunden. - Konflikte konnten schnell geklärt werden.
2. Sitzung (Mitte)	- Materialien und Arbeitsweisen genauer kennenlernen - Gemeinsames Lösen des ersten Teils des Rätsels	- Anfangsrunde - o Zeitliche Strukturierung klären - o 1. Ankommen (Wochenlight) - o 2. Einstieg (Sitzungsthema) - o 3. Freies Arbeiten - o 4. Abschluss - Führungsrollen für heute festlegen (Bspw.: Zeitwächter, Manager, Ordner, ...) - Endrunde	- Persönliche Begrüßung, Wochenhighlights, Angebots-Anmelde erklären und einführen - Gruppenchallenge „Mein Ziel“ (eigene Lern- und Etappenziele) → Protokollierung der Gruppenrollen - Einführung positive Verhaltensverstärkung (Bspw.: Tooling) - Endrunde: Feedback mit Gefühlskarten oder lebendiger Statistik (Ich-Botschaften üben)	- Die Kinder kennen den grundsätzlichen zeitlichen Ablauf meines Angebots. - Die Kinder nehmen die Führungsrollen ernst und die Ausübung funktioniert gut. - Die Kinder haben die ersten Punkte für die positive Verhaltensverstärkung gesammelt. - Die Kinder haben eigene Lern- und Etappenziele für sich formuliert, die sie in dem Angebot erreichen wollen. - Die Kinder konnten mit den Gefühlskarten den Feedback-Aussagen einen emotionalen Ausdruck verleihen. - Das erste Feedback zeigt mir, dass ich an den Stellen X und Y nachsteuern kann.

Quelle: Kielblock und Haas (in Vorbereitung-b)

In die Abschlussrunde kann eine Teambuilding-Maßnahme integriert werden, sodass auch hier die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen untereinander gefördert werden. Auch werden Aspekte zur Reflexion festgehalten. Diese geben Antwort darauf, wie die Angebotsleitung erkennt, dass die jeweilige Sitzung gut gelaufen ist und was sie beim nächsten Mal oder im nächsten Durchgang weiterentwickeln würde.

Einsatzmöglichkeiten des Entwicklungstools

Es wird deutlich, dass das Entwicklungstool 14 sehr individuell für das jeweilige Angebot ausgefüllt werden kann. Das bedeutet nicht, dass es nur für Angebotsleitungen geeignet ist.

- Ganztagsleitungen oder Steuerungsgruppen können kreativ werden und ein Angebot entwickeln, für dessen Durchführung dann eine Angebotsleitung gesucht wird.
- Ebenfalls kann es eingesetzt werden, um mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam Angebote zu entwickeln.
- Das Entwicklungstool kann auch in Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt werden. Das geht prinzipiell zu jeder Zeit, aber am sinnvollsten ist die Qualifizierungsmaßnahme mit dem Arbeitsmaterial vor Beginn der Angebote umzusetzen.
- Der Einsatz als Selbstlernmaterial ist ebenfalls denkbar – so kann jede Angebotsleitung die Impulse und Methoden nutzen, um die Kernaspekte guter Ganztagsangebote kennenzulernen und die Umsetzung zu reflektieren. Dafür steht ein separates Begleitheft als Selbstlernmaterial bereit (Kielblock & Haas, in Vorbereitung-b).
- An manchen Standorten gibt es wenige kursförmige Ganztagsangebote. Hier lohnt es sich, anhand der Struktur vor Ort und den Herausforderungen des weiteren pädagogisch tätigen Personals, zielgerichtete Impulse und konkrete didaktische Methoden aus der Workshoppreihe zu verwenden, um auch in diesen Kontexten die pädagogische Arbeit zu unterstützen.

Warum die Workshoppreihe für alle Angebotsleitungen sinnvoll ist:

- Beobachtungen aus unterschiedlichen Ganztagsangeboten zeigen, dass eine fachliche oder künstlerische Qualifikation allein nicht ausreicht, um wirksame und teilhabeorientierte Bildungsangebote im Ganztag umzusetzen – insbesondere nicht an Schulen mit einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft. In mehreren Fällen wurde deutlich, dass Angebotsleitungen ohne spezifische Vorbereitung auf die pädagogischen Anforderungen Schwierigkeiten hatten, mit unterschied-

lichen Bedürfnissen, geringer oder deutlich differierender Motivation oder herausforderndem Verhalten konstruktiv umzugehen. Dies betraf sowohl externe Fachkräfte aus Bereichen wie Musik oder Naturpädagogik als auch schulisches Personal. Teilweise führten unrealistische Erwartungen an die Teilnehmenden, eine defizit-orientierte Sichtweise oder unangemessene Reaktionen auf Konflikte zu Frustration auf beiden Seiten und letztlich ggf. zur Beendigung des Angebots.

- Ein zentraler Bestandteil der Angebotsplanung mit den im Selbstlernmaterial (Kielblock & Haas, in Vorbereitung-b) sowie in dem Workbook (Kielblock & Kielblock, 2026) enthaltenen Entwicklungstools ist daher die Sensibilisierung für die besonderen Rahmenbedingungen an solchen Standorten, insbesondere auch im Hinblick auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Pädagogische oder fachliche Qualifikationen allein reichen nicht aus, wenn es an Verständnis für die Lebenslagen und Ausdrucksformen der Teilnehmenden fehlt. Insbesondere Fachkräfte, die aus anderen Kontexten eher motivierte und angepasste Kinder und Jugendliche in Einzel- oder Kleingruppenangeboten gewohnt sind, erleben diese Situation oft als besondere Herausforderung. Um hier gezielt zu unterstützen, kann zusätzlich ein strukturiertes Onboarding oder Mentoring durch erfahrene Kolleg:innen (siehe Kapitel 12) eine hilfreiche Maßnahme sein.

V Entwicklungen nachhaltig sichern und weiterführen

Teil V zeigt, wie nachhaltige Qualitätssicherung im Ganzttag gelingt – durch gezieltes Wissensmanagement, kollegiale Lernprozesse und dialogische Strukturen. Im Zentrum steht dabei, die kind- und jugendorientierte Ausrichtung – auch bei personellen oder organisatorischen Veränderungen – langfristig zu sichern. Der Teil betont, wie Wissen systematisch gesammelt, weitergegeben und im Team verankert werden kann. Dies ist eine zentrale Aufgabe für Beratung im Sinne nachhaltiger Entwicklungsbegleitung. Nur wenn Erfahrungen reflektiert und geteilt werden, entsteht organisationale Lernfähigkeit. Evidenzbasierte Rückmeldungen werden zur kontinuierlichen Verbesserung genutzt. Dialogformate helfen, Erkenntnisse aus Daten zu bewerten und in Handlungen zu übersetzen. Designbasierte Entwicklung bleibt auch hier leitend: Schulentwicklung wird als iterativer Prozess verstanden, der über Phasen der Reflexion, Adaption und Stabilisierung entfaltet wird. Teil V rundet das Manual ab, indem er zeigt, wie Schulentwicklungsberatung nicht nur Entwicklungen einmalig anstößt, sondern auch Strukturen schafft, die Qualität dauerhaft sichern.

12 Wissen im Ganztag organisieren, sichern und teilen

Ganztagschulen in sozial herausfordernden Lagen sind auf verlässliche, wirksame Angebote und auf Menschen, die diese tragen, angewiesen. Doch durch die hohe Komplexität des Ganztagsbetriebs und mit dem Fachkräftemangel wächst die Gefahr, dass wichtiges Erfahrungswissen bei jedem einzelnen Personalwechsel verloren geht. Das Kapitel zeigt auf, wie schulisches Wissensmanagement zur Qualitätssicherung beitragen kann: durch strukturierte Dokumentation, durchdachtes Onboarding und pragmatische Austauschformate. Anhand konkreter Beispiele wird deutlich, wie Wissen im Ganztag gesichert und teamorientiert weiterentwickelt werden kann. So wird Wissensmanagement zu einem wirksamen Instrument nachhaltiger Schulentwicklung.

Warum Wissensmanagement im Ganztag zentral ist

Ganztagschulen stehen vor vielfältigen organisatorischen und pädagogischen Aufgaben. Dies gilt besonders, wenn sie in sozial herausfordernder Lage ist. Eine zentrale Herausforderung ist die Sicherung und Weitergabe von Wissen. Wenn Angebotsleitungen wechseln oder kurzfristig ausfallen, geht nicht nur organisatorisches Wissen verloren, sondern vor allem auch wertvolle pädagogische Erfahrung.

Gute Ganztagsangebote stehen und fallen mit den Menschen, die sie durchführen. Ihre Erfahrung, ihre Beziehung zu den Schüler:innen und ihr methodisches Know-how sind tragende Säulen. Wenn diese Personen gehen, droht dieses Wissen verloren zu gehen, es sei denn, es wurde gezielt gesichert, strukturiert und weitergegeben. Ein durchdachtes Wissensmanagement ist daher eine Grundvoraussetzung für nachhaltige Schulentwicklung im Ganztag.

Fallbeispiel 31 Kooperation von Schule und Jugendhilfe

Ein Beispiel ist die Kooperation einer Schule mit dem Jugendzentrum (JUZ) im nahen Umfeld. Dabei begleitet eine Lehrkraft der Schule die Kinder und Jugendlichen der 5. bis 7. Klasse auf dem Weg zum JUZ. Dort bekommen die Jugendlichen erst mal die Möglichkeit anzukommen und anschließend ihre Hausaufgaben mit Unterstützung der JUZ-Mitarbeitenden und der Lehrkraft zu erledigen oder auch nochmal den Unterrichtsstoff zu vertiefen. Im Anschluss gibt es dann freie Zeit im JUZ. Diese Situation ist sowohl für die Schule als auch für das JUZ eine besonders fruchtbare Kooperation. Die Kinder und Jugendlichen bekommen so die Möglichkeit, institutionell die

Angebote im Sozialraum kennenzulernen und Beziehungen zu den Mitarbeitenden des JUZ aufzubauen. Dadurch kommen die Kinder und Jugendlichen auch regelmäßig zum JUZ. Die Institutionen tauschen sich regelmäßig aus und das JUZ hat Zugang zu dem Schulmessenger und den digitalen Schulbüchern.

Gelingende Angebote sichern, auch wenn Personen gehen

In vielen Ganztagschulen entstehen über Jahre hinweg sehr gut funktionierende Ganztagsangebote. Sie sind oft maßgeschneidert für die Kinder und Jugendlichen vor Ort und tragen spürbar zur sozialen Entwicklung, zur Motivation und zur Teilhabe bei. Doch was passiert, wenn die Angebotsleitung nicht mehr zur Verfügung steht?

Gerade an Standorten in sozial herausfordernder Lage ist die Beziehungsebene entscheidend. Wer die Lebensrealitäten der Kinder kennt, wer sich einen Umgang mit schwierigen Situationen erarbeitet hat, verfügt über lokal spezifisches Erfahrungswissen, das so nicht in pädagogischer Fachliteratur steht.

Wenn mit dem Weggang einer Fachkraft auch deren Wissen verschwindet, entsteht eine Lücke, die sich nicht ohne weiteres schließen lässt. Daher bietet es sich an, ein strukturiertes Vorgehen zur Sicherung dieses Wissens kontinuierlich zu betreiben. Gleichwohl der Aufwand für dieses Wissensmanagement zunächst hoch und zusätzlich erscheint, stellt das Engagement in diese Richtung einen Gewinn für den Standort dar. Dazu gehört unter anderem:

- Dokumentation der Angebotskonzepte (vgl. Kapitel 10)
- Reflexionsbögen zu Herausforderungen und Erfolgen (vgl. Kapitel 5)
- Handlungsleitfäden bei spezifischen Problemlagen
- Kontaktlisten relevanter Partner:innen und Ansprechpersonen

So kann auch eine neue Fachkraft ein bestehendes Angebot übernehmen – vielleicht nicht identisch, aber fundiert.

Onboarding: Neue Fachkräfte integrieren

Ein kritischer Moment ist der Einstieg neuer Angebotsleitungen. Vor allem externe Fachkräfte – etwa Honorarkräfte – stehen oft vor einem dichten Geflecht aus informellen Regeln, sozial-emotional herausfordernden Situationen und einem komplexen schulischen Umfeld. Ein gutes Onboarding ist hier entscheidend, nicht nur, um Unsicherheiten abzubauen, sondern auch, um Qualität zu sichern. Dabei braucht es zwei ineinandergreifende Stränge:

1. Organisatorische Einführung:

- Wer sind die Ansprechpersonen bei Problemen oder Fragen?
- Wo finde ich Materialien und welche Ressourcen stehen mir zur Verfügung?
- Wie groß sind die Gruppen und wie ist ihre Zusammensetzung?
- Welche Räume stehen wann zur Verfügung?
- Gibt es eine Möglichkeit zum Austausch mit anderen Fachkräften?

2. Pädagogische Einführung:

- Wer sind „die Kids“? Wie ticken sie und warum?
- Was hat sich im Umgang mit ihnen bewährt?
- Welche besonderen Bedürfnisse oder Trigger gibt es?
- Wer kann begleiten oder hospitieren, um den Einstieg zu erleichtern?

Entwicklungstool 15: Onboarding für neue Angebotsleitungen



→ vgl. Workbook, S. 60 (Kielblock & Kielblock, 2026)

Ein strukturierter Onboarding-Prozess (vgl. Entwicklungstool 15) kann zum Beispiel durch einen kleinen Willkommensordner, eine persönliche Begleitperson für die ersten Wochen oder auch durch digitale Plattformen zur Selbstinformation unterstützt werden.

Fallbeispiel 32: Verstetigung trotz Fluktuation

Ein eindrückliches Beispiel liefert eine Grundschule, die stark auf externe Honorarkräfte setzt. Die Fluktuation war hoch, gute Angebote verschwanden regelmäßig mit den Personen, die sie gestaltet hatten. Im Zuge der Schulentwicklungsberatung wurden Maßnahmen angestoßen, um Wissen gezielt zu sichern: Angebotsbeschreibungen wurden standardisiert, Austauschformate unter den Honorarkräften etabliert und ein Onboarding-Prozess eingeführt. Mittlerweile gelingt es der Schule deutlich besser, erfolgreiche Angebote auch bei Personalwechseln fortzuführen.

Wissensmanagement als Teamaufgabe – praktisch und pragmatisch

Wissensmanagement muss nicht kompliziert sein. Es geht nicht darum, dicke Handbücher zu schreiben, sondern pragmatische Lösungen für den Alltag zu entwickeln. Hier einige Wege, wie Wissen im Team organisiert und geteilt werden kann:

Digitale Formate

- Gemeinsame Cloud-Ordner (z. B. auf der schuleigenen Cloud): strukturiert nach Themen oder Jahrgängen
- Digitale Angebotssteckbriefe: Wer macht was – mit wem – wie – mit welchem Ziel?
- Padlet, Miro-Board, TaskCards, etc. für Tipps und Methoden
- Messenger-Gruppen für den schnellen Austausch

Analoge Formate

- Angebotsordner im Teamzimmer/Lehrkräftezimmer mit Steckbriefen, Methoden, Reflexionen
- Team-Postfächer oder Pinnwände mit aktuellen Infos
- Mentor:innen-Systeme: erfahrene begleiten neue Fachkräfte
- Wöchentliche Mini-Teamsitzungen im Stehen – 15 Minuten reichen oft

Wichtig ist: Nicht jede Ganztagsschule muss alles machen. Entscheidend ist, gemeinsam auszuwählen, was zum Standort passt und es dann verbindlich umzusetzen.

Ressourcen und Potenziale sichtbar machen

Ein oft unterschätzter Aspekt des Wissensmanagements ist das Wissen über die Menschen selbst. In vielen Teams schlummern Fähigkeiten, die bislang unentdeckt sind. Ein Beispiel: Eine externe Fachkraft hat eine Sanitärer:innenausbildung, doch niemand weiß es. In einem Notfall wäre dieses Wissen Gold wert. Oder: Jemand hat einen Übungsleiter:innen-Schein im Klettern und kann damit ein lang geplantes Angebot an der neuen Kletterwand realisieren. Hier helfen einfache Abfragen oder „Fähigkeiten-Steckbriefe“, die regelmäßig aktualisiert werden. Wissen über das Team ist genauso wertvoll wie Wissen über Angebote.

Wissensmanagement im Ganztag ist kein Selbstzweck. Es geht darum, Qualität zu sichern, Verlässlichkeit zu schaffen und die pädagogische Arbeit langfristig tragfähig zu machen. Dies ist gerade unter schwierigen Rahmenbedingungen wichtig. Wer Angebote, Erfahrungen und Kompetenzen systematisch sichtbar macht, schafft nicht nur Ordnung, sondern auch die Voraussetzung für echte Weiterentwicklung.

13 Dialogformate für die Praxis – Austausch und Reflexion gezielt nutzen

Das Kapitel betont die zentrale Rolle des Dialogs als verbindendes Element nachhaltiger Schulentwicklung. Dialog wird nicht nur als Kommunikationsform verstanden, sondern als strukturierendes Prinzip für Veränderung in Steuerung, Konzeptentwicklung und Qualitätsarbeit. Anhand vielfältiger Praxisbeispiele wie dem Qualitätsdialog und der ALSO-Werkstatt zeigt das Kapitel, wie dialogische Formate gelingende Ko-Konstruktion ermöglichen. Dabei stehen Perspektivenvielfalt, echte Beteiligung und geteilte Verantwortung im Fokus. Methoden wie Appreciative Inquiry, Future Search oder Deep Democracy veranschaulichen, wie Dialogprozesse auch in komplexen Settings tragfähig gestaltet werden können. Die zentrale Empfehlung: Schulentwicklung braucht Räume für Austausch, Resonanz und gemeinsame Gestaltung.

Dialog als roter Faden: Perspektiven für die Praxis

Nachhaltige Schulentwicklung ist ein kollektiver Prozess, der von Aushandlungen, Perspektivenvielfalt und der Bereitschaft, sich gemeinsam auf einen Weg zu begeben geprägt ist. Damit neue Impulse, wie sie durch dieses Buch angestoßen werden, nicht versanden oder an Einzelpersonen hängen bleiben, ist es zentral, gezielt auf *dialogische Formate* zu setzen.

Bereits in Kapitel 1 wurde deutlich, dass Schulentwicklung immer auch ein kommunikativer Prozess ist. Es geht darum, Verständigung darüber zu schaffen, was verändert werden soll, warum es verändert werden soll und wie es gemeinsam gelingen kann. Ohne einen strukturierten und offenen Austausch entstehen Missverständnisse, Widerstände oder bloß formale Umsetzungen ohne Substanz. Dialog ist hier mehr als Kommunikation. Er ist ein Steuerungsinstrument und zugleich Ausdruck einer Haltung.

Der Gedanke der Kind- und Jugendorientierung, wie er in Kapitel 2 entfaltet wurde, lässt sich ohne dialogische Auseinandersetzung nicht realisieren. Denn um zu verstehen, was Kinder und Jugendliche brauchen, müssen ihre Perspektiven aktiv eingebunden werden. Entwicklungsaufgaben können nur dann erfolgreich unterstützt werden, wenn wir sie im Dialog mit den Lebenswelten der jungen Menschen denken und nicht nur über sie sprechen, sondern mit ihnen.

In der Praxis der Beratung – wie in Kapitel 3 ausgeführt – zeigen sich dialogische Elemente besonders wirksam: Wenn das vorliegende Manual als Anlass zur gemeinsamen Reflexion genutzt wird, entsteht ein produktiver

Rahmen für gemeinsames Lernen. Dies gilt auch für die Steuerung, wie sie in Kapitel 4 beschrieben wird. Steuerungsgruppen, Leitungsrunden oder Koordinationskreise erfüllen ihre Funktion nur dann gut, wenn sie auf Transparenz, Beteiligung und Resonanz ausgelegt sind. Gerade in heterogenen Teams mit verschiedenen Professionen braucht es Formate, die Verständigung über Ziele, Verantwortlichkeiten und nächste Schritte ermöglichen.

Die Kapitel zur Stimme der Angebotsleitungen (Kapitel 5), der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (Kapitel 6) sowie zur Einbindung der Eltern (Kapitel 7) führen diese Logik konsequent weiter. Beteiligung meint in diesen Kapiteln: Räume schaffen, in denen Fragen gestellt, Erfahrungen geteilt und Meinungen geäußert werden können.

Auch die Arbeit am Ganztagskonzept – im Fokus von Kapitel 8 und Kapitel 9 – profitiert von dialogischen Zugängen. Entwicklungsprozesse, wie sie zur Gestaltung von Zeitkonzepten oder Leitbildern notwendig sind, gelingen, wenn sie als gemeinsame Suchbewegung am gesamten Schulstandort organisiert werden. Das bedeutet auch: Sich Zeit zu nehmen, Zwischenergebnisse gemeinsam zu reflektieren, Routinen für Rückmeldungen zu schaffen und verschiedene Perspektiven gezielt einzubeziehen.

In Kapitel 10 und Kapitel 11, die sich der Gestaltung und Qualität von Ganztagsangeboten widmen, spielt Dialog eine doppelte Rolle: Einerseits im Sinne partizipativer Angebotsentwicklung mit Kindern und Jugendlichen, andererseits im Sinne kollegialer Qualitätssicherung.

Kapitel 12 verdeutlicht, wie wichtig Wissensmanagement für nachhaltige Schulentwicklung ist. Doch auch Wissen lässt sich nicht einfach „managen“, sondern muss geteilt, erklärt, verstanden und weitergedacht werden – ein zutiefst dialogischer Vorgang. Ob in Übergabesituationen, bei Onboarding-Prozessen oder in der Dokumentation: Nur was im Dialog geteilt wird, kann wirksam bleiben.

Dialog zieht sich – wie der kurze Durchgang durch das vorliegende Manual zeigt – wie ein roter Faden durch alle Kapitel. Er zeigt sich in Leitungs- und Entwicklungsprozessen, in der Umsetzung von Kind- und Jugendorientierung sowie in der Gestaltung von Konzepten und Angeboten. Dabei geht es um strukturierte Formen des Austauschs, die Unterschiedlichkeit aushalten, Perspektiven verbinden und gemeinsames Handeln ermöglichen. Daher lautet eine zentrale Empfehlung dieses Manuals, aus der Berater:innenperspektive Entwicklungsprozesse gezielt dialogisch zu gestalten. Ganztags-schulentwicklung muss gemeinschaftlich getragen werden und das gelingt nur, wenn sich alle eingeladen fühlen sich einzubringen.

Dialog in Aktion: Unsere Erfahrungen aus dem Qualitätsdialog

Wie kann man Qualität im Ganztag nicht nur evaluieren, sondern gemeinsam entwickeln? Diese Frage stand im Zentrum des Projekts „Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganztag“, das im Laufe des vorliegenden Manuals vielfach angeführt wurde. Der sogenannte Qualitätsdialog war dabei nicht nur ein Projektname, sondern zugleich eine eigenständige Methodik des Wissenstransfers und der gemeinsamen Qualitätsentwicklung. Die Idee: Vertreter:innen aus Bildungspraxis, Bildungsforschung und Bildungsadministration begegnen sich auf Augenhöhe und bringen ihr Erfahrungswissen, ihr Fachwissen sowie ihre institutionellen Perspektiven ein. Der Fokus lag dabei auf den echten Herausforderungen des Alltags und auf dem geteilten Willen, daraus konkrete Handlungsansätze zu entwickeln.

Der Qualitätsdialog war kein klassischer „Workshop“, sondern ein strukturierter Prozess des Zuhörens, Denkens und gemeinsamen Entwickelns. Zwischen Januar und Mai 2021 fanden insgesamt zwölf digitale Dialogforen statt, jeweils fünf Stunden lang. Rund 300 Personen aus ganz Deutschland (und darüber hinaus) nahmen teil: aus Schulen, Jugendhilfe, Forschung, Trägerstrukturen, Verwaltung, Verbänden – bis hin zu Eltern und weiteren zivilgesellschaftlichen Akteur:innen.

Die Methodik des Qualitätsdialogs stützte sich auf fünf Prinzipien erfolgreicher Forschung-Praxis-Partnerschaften (Kielblock & Kielblock, 2025):

1. **Praxisfokus:** Jedes Dialogforum begann mit einem Impuls – aus der Praxis, oder aus der Forschung, idealerweise kombiniert. Danach wurde das Wort den Teilnehmenden übergeben: Sie diskutierten aktuelle Herausforderungen aus ihrer Arbeit, teilten Beispiele, formulierten Dilemmata und begaben sich gemeinsam auf die Suche nach Handlungsoptionen.
2. **Multiperspektivität:** Statt linearer Diskussionen wurden bewusst dialogische Formate genutzt – z. B. digitale Schreibgespräche: Alle Beteiligten schrieben gleichzeitig auf ein digitales Whiteboard, kommentierten Beiträge anderer, markierten wichtige Punkte. Dadurch entstand ein vielschichtiger Resonanzraum, der anschließend in Kleingruppen vertieft wurde. Nicht eine Stimme dominiert, sondern viele Perspektiven ergänzen sich.
3. **Entwicklung:** Der Qualitätsdialog drehte sich nicht um „Was läuft schlecht?“ – sondern um: „Was können wir gemeinsam besser machen?“ Die Haltung war entwicklungsorientiert: Nicht die perfekte Lösung zählte, sondern der nächste machbare Schritt. Am Ende jedes Forums wurden Ergebnisse gesichert, dokumentiert, reflektiert und in Folgerunden weiterentwickelt.

4. Strategisch kooperativ: Damit solche Prozesse funktionieren, braucht es eine kluge Prozessgestaltung. Die Dialogforen wurden daher professionell moderiert, mit klarer Ablaufstruktur, empathischer Gesprächsleitung und Raum für Nachfragen und Irritation. Gerade weil sehr unterschiedliche Akteur:innen aufeinander trafen, war es wichtig, eine vertrauensvolle und dialogfähige Atmosphäre zu schaffen.
5. Längerfristig verankert: Obwohl eine Teilnahme an nur einem einzelnen Dialogforum möglich war, kamen viele Teilnehmende mehrfach über verschiedene Themen hinweg wieder zusammen. Dadurch konnte sich Vertrauen aufbauen und die Themen entwickelten sich dynamisch weiter.

Die Ergebnisse wurden als Broschürenreihe in einem kollaborativen Prozess mit den Beteiligten formuliert und abgestimmt. Rückblickend lässt sich sagen: Der Qualitätsdialog war mehr als ein Projekt. Er war ein dialogischer Transformationsraum; sprich: ein Ort, an dem Praxis, Wissenschaft und Politik gemeinsam lernen konnten.

Was haben wir aus der Gestaltung des Prozesses mitgenommen, was sich für die Ganztagsschulentwicklung nutzen lässt? Zu nennen sind hier insbesondere drei zentrale Elemente für einen schulischen Qualitätsdialog im Kleinen:

- Vielfalt einladen: Nicht nur das Kollegium (oder gar nur Personen, mit denen ich sowieso bereits auf einer Wellenlänge bin) – sondern auch Angebotsleitungen, Schüler:innen, Eltern, Trägervertretungen.
- Dialogstruktur statt Frontalrunde: z. B. mit Schreibgesprächen, differenten Impulsen und Resonanzrunden.
- Ergebnisse gemeinsam sichern und weitenutzen: z. B. als Storyboard, Ideensammlung oder Pilotprojekt-Vereinbarung.

Dialog in Aktion: Unsere Erfahrungen aus der ALSO-Werkstatt

An unseren Qualitätsdialog knüpfte sich unsere Arbeit im Kontext von Schule macht stark – SchuMaS an. Mit dem Schwerpunkt auf das Außerunterrichtliche Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO) haben wir ein Format entwickelt, das Schule und Forschung gemeinsam und auf Augenhöhe in einen ko-konstruktiven Entwicklungsprozess bringt: Die sogenannte ALSO-Werkstatt (Schuchardt et al., 2024).

Die ALSO-Werkstätten umfassten zwischen 2022 und 2024 einjährige Werkstattprozesse mit ausgewählten Schulen. Ziel war es, konkrete Konzepte zu entwickeln, die auf die jeweiligen Herausforderungen und Potenziale vor Ort zugeschnitten sind und gleichzeitig verallgemeinerbar genug sind, um auch für andere Schulen nutzbar zu sein. Entscheidend dabei war, dass die Konzepte

nicht fertig geliefert, sondern vor Ort gemeinsam mit der Schule entwickelt wurden. Forschung war nicht Beobachter:in oder Lieferant:in von Konzepten, sondern Dialogpartner:in. Und Schule war nicht Empfänger:in, sondern aktive Gestalter:in bzw. ebenfalls Dialogpartner:in.

Jede ALSO-Werkstatt durchlief drei strukturierte Phasen, die aufeinander aufbauten und deren gemeinsamer Nenner der dialogische Entwicklungsansatz war:

1. Kick-Off: Verstehen, was ist. In der Startphase der Werkstatt besuchten die Projektmitarbeiter:innen die jeweilige Schule. Aber nicht nur das Schulgebäude, sondern auch der Sozialraum, das Umfeld, die Lebenswelt der Schüler:innen wurde in den Blick genommen. Gemeinsam mit der Schulleitung, Vertreter:innen der pädagogischen Teams, Trägern und teilweise auch Schüler:innen oder Eltern wurden erste Fragen geklärt: Welche Herausforderungen sehen wir? Wo sehen wir Potenzial? Was soll am Ende dieser Werkstatt herauskommen? Diese erste Phase war bewusst offen gehalten: Es ging darum, zuzuhören, zu erkunden und Ziele zu klären. Zu den dialogischen Elementen in dieser Phase zählten etwa Sozialraumbeggehungen mit offener Beobachtung, Dialoggespräche mit Leitung und Kollegium oder auch Visionsworkshops mit Ziel- und Bedarfsklärung.
2. Werkstattphase: Erheben, Erproben, Erleben. In der mittleren Werkstattphase wurde es konkret: Die Schule erprobte neue Formate, die von der Forschungsseite mit inspiriert, begleitet und methodisch unterstützt wurden. Je nach Bedarf wurden zum Beispiel Befragungen, Sozialraumanalysen, Hospitationen, oder Mikro-Evaluationen pädagogischer Angebote durchgeführt. Dabei ging es nicht um Forschung *über* die Schule, sondern um Forschung *mit* der Schule: Die Daten wurden gemeinsam reflektiert, diskutiert und für die Konzeptentwicklung nutzbar gemacht. Als dialogische Elemente in dieser Phase dienten Feedbackschleifen mit Praxisakteur:innen, Kleingruppenreflexionen zu Erhebungen, gemeinsame Hypothesenbildung und Visualisierungen erster Entwurfsideen.
3. Entwicklung: Auswerten, Verdichten, Konzept gestalten. Die letzte Phase der Werkstatt war zugleich die produktivste. In einem oder mehreren Workshops wurden die Erkenntnisse und Erfahrungen zusammengetragen, sortiert und in konkrete Gestaltungskonzepte übersetzt. Daraus entstanden unter anderem all die Tools und Werkzeuge, die im vorliegenden Manual gebündelt für den ALSO-Schwerpunktbereich „außerunterrichtliches Lernen und Ganztage“ entwickelt wurden und die im Workbook (Kielblock & Kielblock, 2026) abgedruckt sind. Alle Konzepte wurden maßgeschneidert und zugleich so formuliert, dass sie auch für

andere Schulen verständlich und übertragbar wurden. Dialogische Elemente in dieser Phase waren also Workshopformate mit Design-Thinking-Elementen, Konzeptskizzen, Iterationsschleifen und Peer-Feedback.

Was die ALSO-Werkstatt als Format auszeichnet, ist auch auf Schulen, die (noch) nicht Teil eines solchen Projekts sind, übertragbar. Die dreiphasige Struktur der ALSO-Werkstatt kann dabei als Blaupause für schulische Entwicklungsprozesse insgesamt genutzt werden. Denn unabhängig vom konkreten Thema bietet das dialogische Verfahren einen übertragbaren Rahmen für gelingende Entwicklungsarbeit:

- eine gemeinsame Ausgangsvergewisserung (Was ist?),
- eine kooperative Erprobung und Exploration (Was wäre möglich?),
- und eine gemeinsame Verdichtung und Gestaltung (Was machen wir konkret?).

Dabei macht die ALSO-Werkstatt deutlich: Schulentwicklung muss nicht linear und vorgedacht, sondern darf prozessoffen und dialogisch angelegt sein. Genau darin liegt ihre Stärke und ihr Potenzial als Modell für andere Schulen.

Weitere dialogische Formate und Ausblick

Viele Ganztagsschulen stehen vor extrem komplexen Aufgaben. Deren Bearbeitung benötigt Raum und dialogische Strukturen, die echtes Zuhören, gemeinsame Reflexion und kreative Ko-Konstruktion von Lösungen ermöglichen.

Im vorliegenden Buch sowie insbesondere auch im vorliegenden Kapitel sind daher verschiedene Anregungen zu dialogischen Formaten gegeben worden. Die Darstellung ließe sich noch deutlich erweitern, da in der breiter gefassten Organisationsentwicklungsforschung viele weitere dialogische Formate bekannt sind, die problemlos auf die Ganztagsschulentwicklung übertragbar sind.

Zu nennen ist etwa die dialogische Methode „*Appreciative Inquiry*“ (zur Bonsen & Maleh, 2012), die man als stärkenbasierte Zukunftserkundung bezeichnen könnte. Gemeint ist ein Ansatz, der nicht bei Problemen ansetzt, sondern bei dem, was bereits gut läuft. Das Ziel: Die Schule entwickelt sich weiter, indem sie das Beste aus ihrer eigenen Geschichte erkennt und systematisch ausbaut. Wir haben in einem früheren Projekt mit diesem Ansatz bereits gute Erfahrungen gemacht (StEG-Kooperation, 2020). Der Prozess startet mit einem Workshop, in dem die Beteiligten Entdeckungsdialoge führen, indem sie sich gegenseitig bspw. fragen „Wann hast du dich in deinem Schulalltag zuletzt richtig wirksam gefühlt?“ oder „Wann hast du gespürt, dass

unser Ganzttag wirklich einen Unterschied macht?“ Die Geschichten werden gesammelt, geclustert und auf mögliche Gelingensbedingungen hin untersucht. Hieraus entwickeln Kleingruppen Zukunftsbilder (bspw. „Unsere Schule in fünf Jahren ...“), die in nötige Entwicklungsschritte konkretisiert werden.

Ähnlich, aber stärker mit umfassenderem Konferenzcharakter ist die Methode „Future Search“ (Weisbord & Janoff, 2001). Hierbei handelt es sich gängigerweise um eine mehrtätige Konferenz, bei der die Beteiligten – möglichst alle am Standort – ein Zukunftsbild entwerfen. Die Zukunftsvision entsteht unter Rückgriff auf die Vergangenheit (Was habe ich hier erlebt?) und die Gegenwart (Was läuft hier gut, was nicht?). Wichtig ist eine gute Moderation des Prozesses, damit die Visionen auf eine gemeinsam geteilte Vision hin gebündelt werden, mit der sich alle identifizieren können. Da hier auch Lösungen von spezifischen Problemen avisiert werden können, können in diesem Rahmen auch spezifische Problemlösungsprozesse – wie etwa Design Thinking (Rowe, 1991) oder Problemanalyse (Kielblock & Monsen, 2016) – zur Anwendung kommen.

Methoden, die unterschiedliche Stimmen zu einem Thema einfangen, sind vielfältig. Am bekanntesten ist etwa, im Kreis zu sitzen und nur die Person, die ein bestimmtes Symbol hat (z. B. Gesprächsball), darf sprechen. Die verschiedenen Varianten finden sich unter „Talking Circles“ oder „Circle Practice“ in der Methodenliteratur. Besonders „Deep Democracy“ (Mindell, 2001) könnte als Methode den dialogischen Charakter von Entscheidungsprozessen an Schulen erweitern, indem ungehörte Stimmen in den Mittelpunkt rücken. Neben den Mehrheitsmeinungen geht es hierbei darum, auch und insbesondere den leisen, zögernden und/oder marginalisierten Stimmen Bedeutung beizumessen und Gehör zu verschaffen. Ein Potenzial in diese Richtung hat auch „Photovoice“ als Partizipative Methode (Wihofszky et al., 2020); die Beteiligten erstellen Fotografien mittels derer sie ihre Lebensrealität am Schulstandort dokumentieren, reflektieren und dadurch aktiv an Veränderungsprozessen mitwirken können.

Dies sind nur einige Methoden neben vielen weiteren. All diese Methoden lassen sich auch mit etwas Kreativität als digitale oder hybride Dialogräume denken. Sie alle öffnen neue Denk- und Handlungsräume, bringen Menschen an Ganzttagsschulen – insbesondere auch Kinder bzw. Jugendliche – ins Gespräch, ermöglichen echte Beteiligung und inspirieren zu Bewegung im Schulentwicklungsprozess.

Zentrale Erkenntnisse für die Begleitung

Mit diesem Buch liegt ein strukturierter, praxisnaher und wissenschaftlich fundierter Leitfaden für die erfolgreiche Qualitätsentwicklung in der Ganztagschule vor. Die einzelnen Kapitel verbinden die zentralen Leitlinien

- Kind- und Jugendorientierung,
- wissenschaftliche Fundierung,
- evidenzbasierte Entwicklung und
- designbasierte Schulentwicklung

zu einem kohärenten Entwicklungsrahmen, der sowohl Orientierung als auch Gestaltungsfreiraum bietet.

Das vorliegende Manual wurde von uns in der Überzeugung verfasst, dass Qualität nicht „einfach so“ entsteht und auch nicht das Produkt einzelner Maßnahmen ist. Vielmehr entsteht Qualität durch einen langfristigen, gemeinsamen organisationalen Lernprozess. Es wurde im Laufe der Kapitel deutlich, dass Ganztagsschulentwicklung dynamisch und vielschichtig ist und dass Kooperation, Reflexion und Kontinuität erforderlich sind, um erfolgreich Veränderungen anschieben zu können.

Kind- und Jugendorientierung als Leitprinzip gelingender Ganztagsschulentwicklung

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass Ganztagsschulentwicklung eine gestalterische Aufgabe mit pädagogischem Kern darstellt. Die Orientierung an Kindern und Jugendlichen ist dabei das zentrale Leitprinzip, das alle Entwicklungsbereiche durchdringen muss: Steuerung, Konzeption, Angebote.

Kind- und Jugendorientierung meint auch Beteiligung, sie geht aber darüber hinaus: Sie verlangt, schulische Prozesse so zu gestalten, dass sie den realen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden und sie systematisch, kohärent und konsequent darin unterstützen ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dies erfordert ein genaues Hinschauen, ein Verstehen der individuellen wie sozialen Voraussetzungen und sicherlich auch das ein oder andere Mal den Mut, schulische Routinen infrage zu stellen.

Besonders in sozial herausfordernden Lagen zeigt sich, nur wenn die Perspektive der jungen Menschen zum Ausgangspunkt wird, können Ganztagsschulen ihr Potenzial entfalten. Sie werden zu Lebens- und Lernorten, die Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung stärken und begleiten.

Damit das gelingt, braucht es Strukturen, die nicht nur *für* Kinder und Jugendliche gemacht sind, sondern *mit* ihnen. Beteiligung, dialogische Feed-

backverfahren und eine konsequente Orientierung an Entwicklungsaufgaben sind die zentralen Gelingensbedingungen.

Kind- und Jugendorientierung ist gewissermaßen – konzeptionell wie auch praktisch – der Prüfstein jeder Entscheidung in der Ganztagsschulentwicklung. Sie markiert einen radikalen Perspektivwechsel, den es braucht, um ganztägige Bildungsprozesse nicht nur zu organisieren, sondern verantwortungsvoll und zukunftsfähig zu gestalten.

Wissenschaftliche Fundierung als Basis für reflektierte Schulentwicklung

Schulentwicklung im Ganztag ist mit vielfältigen Erwartungen und hoher Komplexität verbunden. In solchen Kontexten bietet wissenschaftliche Fundierung nicht bloß Theorie, sondern eine belastbare Orientierung. Sie hilft, Zusammenhänge zu verstehen, Entwicklungen einzuordnen und Entscheidungen begründet zu treffen.

Die vorangegangenen Kapitel zeigen deutlich, wie theoretisches und empirisches Wissen in verschiedenen Phasen schulischer Entwicklung wirksam wird. Dies gilt von der Analyse über die Konzeptentwicklung bis zur Steuerung und Umsetzung. Modelle aus der Schulentwicklungs-, Kindheits- und Jugendforschung eröffnen Perspektiven auf Bildungsaufgaben, die über Alltagserfahrungen hinausgehen können.

Wissenschaftliche Fundierung meint auf einem tragfähigen Fundament zu handeln. Für die Schulentwicklungsberatung bedeutet das: Reflexion, Analyse und Planung gewinnen an Tiefe, wenn sie auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen beruhen. Gleichzeitig schafft wissenschaftliche Fundierung einen gemeinsamen Bezugsrahmen, der Diskussionen strukturieren und Entscheidungen nachvollziehbar machen kann.

So verstanden, ist Wissenschaft ein praktisches Werkzeug, um Schulentwicklung systematisch, verantwortungsvoll und lernfähig zu gestalten.

Evidenzbasierte Entwicklung – Schulqualität durch systematisches Lernen sichern

Ganztagsschulen, die sich entwickeln wollen, müssen – nicht nur aus Erfahrung, sondern auch auf der Grundlage von Daten – lernen. Evidenzbasierte Schulentwicklung zielt darauf, dieses Lernen systematisch zu gestalten, nämlich durch eine begründete Nutzung von Informationen, die aus Erhebungen, Rückmeldungen und Evaluationen gewonnen werden.

Die vorangegangenen Kapitel zeigen, dass Qualitätsentwicklung an Tiefe gewinnt, wenn sie auf nachvollziehbaren Rückmeldeschleifen basiert. Datengestützte Verfahren schaffen dabei nicht nur Orientierung, sondern auch Verbindlichkeit: Sie machen Wirkungen sichtbar, begründen Entscheidungen und fördern einen kollektiven Lernprozess.

Dabei wird „Evidenz“ im weitesten Sinne als Impulsgeber verstanden. Rückmeldungen von Schüler:innen, Ergebnisse aus Workshops, Einschätzungen von Eltern oder Perspektiven von Angebotsleitungen eröffnen neue Blicke auf das eigene Tun. Diese machen Entwicklung anschlussfähig und transparent.

Designbasierte Schulentwicklung – Qualität durch gestaltende Prozesse

Ganztagsschulentwicklung findet nicht im Labor statt, sondern sie geschieht im Alltag, unter echten Bedingungen, mit echten Menschen und während des „laufenden Betriebs“. Designbasierte Schulentwicklung trägt dem Rechnung: Sie setzt auf ein iteratives, kontextsensibles Vorgehen, bei dem Lösungen gemeinsam entwickelt, erprobt und angepasst werden.

Die vorangegangenen Kapitel zeigen, dass Steuerung, Konzeptarbeit und Angebotsentwicklung an Tiefe gewinnen, wenn sie als Lern- und Entwicklungsräume begriffen werden. Sie sind Orte, an denen Erfahrungen ausgewertet, Ideen erprobt und Veränderungen gemeinsam reflektiert werden. Designbasierte Entwicklung bedeutet genau dies: strukturiert und flexibel zugleich zu arbeiten, mit klaren Phasen, aber ohne starres Drehbuch. In der Konzept- und Angebotsentwicklung wird dieser Ansatz besonders greifbar. Planung, Umsetzung und Rückmeldung (und wiederum Planung usw.) machen eine zyklische, designbasierte Entwicklung aus.

Zum Schluss: Qualität gestalten

Gute Ganztagsschulen entstehen durch Engagement, Zusammenarbeit und kluge Entscheidungen. Qualität wächst im gemeinsamen Handeln, durch Reflexion, Beteiligung und die Bereitschaft aller, sich weiterzuentwickeln.

Dieses Manual – im Zusammenspiel mit dem passenden Workbook (Kielblock & Kielblock, 2026) – will dazu ermutigen, Schulentwicklung als gestaltbaren Prozess zu begreifen. Es bietet einen Rahmen, der Orientierung gibt, ohne fertige Lösungen vorzugeben. Im Zentrum stehen dabei immer die jungen Menschen und die Frage, wie Schulen zu Orten werden, die sie bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben wirksam unterstützen.

Professionelle Beratung spielt in diesem Prozess eine zentrale Rolle. Sie bringt Perspektive, Struktur und methodisches Wissen ein und vor allem schafft sie Räume, in denen Neues entstehen kann.

Schulentwicklung ist ein gemeinsamer Lernweg – zum Wohle der Kinder, für die Schule gemacht ist. Ganz im Sinn Erich Kästners sollten wir uns das immer wieder vergegenwärtigen: „Es geht um die Kinder!“ (Kästner, 2018 [Orig. 1949]).

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15–34.
- Altermann, A. & Beck, A. (2023). Kind- und jugendorientierte Ganztagsbildung als Leitbild einer (sozial-)pädagogisch orientierten Ganztagschulentwicklung. In A. Altermann, A. Beck, S. Spannruft, R. Steinhauer & M. Vossiek (Hrsg.), *Kinder- und jugendorientierte Ganztagsbildung. Impulse für die pädagogische Praxis und die Wissenschaft* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familien als Akteure der Ganztagsschule: Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. 15. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 205–219). Wiesbaden: VS.
- Arnoldt, B., Furthmüller, P. & Steiner, C. (2016). Zur Relevanz der Ganztagsteilnahme bei der Bewältigung kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 812–829.
- Arnoldt, B. & Steiner, C. (2015). Perspektiven von Eltern auf die Ganztagsschule. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 208–227.
- Baacke, D. (2018). *Die 6- bis 12-Jährigen: Eine Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Berkemeyer, N. (2010). *Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen*. Wiesbaden: VS.
- Bertelsmann Stiftung (2016). *Wie Eltern den Ganztag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung: Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Brauckmann, S. & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749–765.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brücher, L., Holtappels, H. G. & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen: Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen: Forschungsbefunde und*

- Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt »Potenziale entwickeln – Schulen stärken«* (S. 205–243). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bülau, C. & Reiter, E. (2024). Ganztags als Motor der Schulentwicklung. *Pädagogik*(9), 18–23.
- Danner, A. (2025). *Personal im Ganztags. Eine präskriptive Systematisierung im Kontext von Professionalität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Deinet, U., Gumz, H., Muscutt, C. & Thomas, S. (2018). *Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Opladen: Barbara Budrich.
- Deinet, U. & Muscutt, C. (Hrsg.). (2025). *Die Sicht der Kinder auf Schule und Sozialraum: Projekte, Methoden und Konzepte für die Gestaltung einer kooperativen Ganztagsbildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et al. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2023). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Fischer, N. & Brümmer, F. (2012). School attachment and performance: The impact of participation in extracurricular activities at school. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (S. 265–279). Dordrecht: Springer.
- Fischer, N., Sauerwein, M. N., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 780–796.
- Gambaro, L., Marcus, J. & Peter, F. (2016). Ganztagschule und Hort erhöhen die Erwerbsbeteiligung von Müttern mit Grundschulkindern. *DIW-Wochenbericht*, 47, 1123–1131.
- Gollub, P., Zorn, S. K. & Schnippenkötter, J. (2024). Elternsicht auf Entwicklungsperspektiven von Offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohllhart (Hrsg.), *Fokus Grund-*

- schule. Band 3: Kooperationsfeld Grundschule* (S. 165–175). Münster: Waxmann.
- Gottfredson, D. C., Cross, A. & Soulé, D. A. (2007). Distinguishing characteristics of effective and ineffective after-school programs to prevent delinquency and victimization. *Criminology & Public Policy*, 6(2), 289–318.
- Hanschmann, F. (2023). Ganztagsschulprogramme zwischen Chancengleichheit, Recht auf Bildung und Elternrecht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 71(2), 208–230.
- Hofmann-Lun, I. (2020). *Schulwahlprozesse in Familien: Familiäre Entscheidungen für oder gegen eine Ganztagsschule am Übergang in die Sekundarstufe – eine qualitative Studie*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Höhmnn, K. (2006). Step by Step zur Ganztagsschule. In K. Höhmnn & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagsschule gestalten: Konzeption, Praxis, Impulse* (S. 70–84). Seelze-Velber: Klett | Kallmeyer.
- Höhmnn, K., Bergmann, K. & Gebauer, M. M. (2008). Das Personal. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)* (S. 77–85). Weinheim: Juventa.
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitiis & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 38–62). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2020). Führungsverantwortung von Schulleitung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1425–1434). Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Kästner, E. (2018 [Orig. 1949]). *Die Konferenz der Tiere*. Zürich: Atrium.
- Kemp, J. E., Morrison, G. R. & Ross, S. M. (1998). *Designing effective instruction*. New Jersey: Merrill.
- Kielblock, A. (in Vorbereitung). *Gute Angebote im Ganztag gestalten: Die Rolle der Überzeugungen und Selbstwirksamkeit des weiteren pädagogisch tätigen Personals für die Qualität in Ganztagsangeboten*.
- Kielblock, A. & Haas, T. (in Vorbereitung-a). *Evaluationsbericht zur Workshopreihe „Gute Angebote für den Ganztag“*.
- Kielblock, A. & Haas, T. (in Vorbereitung-b). *Gute Angebote für den Ganztag wirksam gestalten. Selbstlernmaterialien für Angebotsleitungen*.

- Kielblock, A., Haas, T. & Kielblock, S. (im Erscheinen). *Betreuung und Bildung von Grundschulkindern: Perspektiven der Eltern*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Kielblock, A. & Kielblock, S. (2026). *Erfolgreiche Qualitätsentwicklung für die Ganztagsschule. Ein Workbook für die praktische Umsetzung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kielblock, A. & Kielblock, S. (im Erscheinen-a). Kompetenzen für eine erfolgreiche Durchführung von Ganztagsangeboten. Entwicklung eines Evaluationsinstruments und Erkenntnisse aus dessen Nutzung. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Gemeinsam Schule machen mit SchuMaS: Wissenschaft und Praxis für starke Schulen in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann.
- Kielblock, S. (2022). Institution oder Profession? Analyse des pädagogischen Kooperationsnetzwerks an einem Ganztagsgrundschulstandort. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 781–797.
- Kielblock, S. (2023). Guter Ganztag durch kooperative Steuerung. Organisation und Arbeitsweise von Steuerungsgruppen. *impaktmagazin* (Oktober), 6–17.
- Kielblock, S. (2025). Rethinking leadership in extended education: How collaborative development drives organizational quality. *Frontiers in Education*, 10, 1–16.
- Kielblock, S. & Kielblock, A. (2025). Qualität im Ganztag. Research-Practice-Partnership im „Wissenschaftsgeleiteten Qualitätsdialog zum Ganztag“. In F. Radisch, U. Schulz & I. Züchner (Hrsg.), *Fachkräfte im Ganztag. Jahrbuch Ganztagsschule 2025/26* (S. 101–115). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Kielblock, S. & Kielblock, A. (im Erscheinen-b). Ganztag steuern und organisieren. In A.-M. Seemann, B. König & M. N. Sauerwein (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung in der Primarstufe*: Debus.
- Kielblock, S. & Maaz, K. (2024). *Ganztag als Chance: Wirkweisen, Entwicklungspotenziale und Handlungsfelder schulischer Ganztagsangebote*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kielblock, S. & Monsen, J. J. (2016). Practitioner's use of research to improve their teaching practices within Extended Educational provisions. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(2), 5–16.
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagsschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal für Bildungsforschung Online*, 12(1), 47–66.

- Kielblock, S., Wazinski, N. & Maaz, K. (2021). Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagsschulforschung hinsichtlich der Qualität für den Ganzttag. In GTS-Bilanz (Hrsg.), *Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung* (S. 55–57). Frankfurt a. M.
- Klute, K. & Lossen, K. (2023). Motivationale Determinanten bei Lehrkräften für ihre Mitwirkung am und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb an Grundschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 33–54.
- KMK (2023a). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2017 bis 2021*. Berlin.
- KMK (2023b). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter*. Berlin: KMK.
- Konowalczyk, S., Steinberg, C., Pürgstaller, E., Hardt, Y., Neuber, N. & Stern, M. (2018). Kulturelle Bildung in bildungsbenachteiligten Milieus. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Tanz- und Bewegungstheaterangeboten in der Ganztagsgrundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(2), 179–190.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011a). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagsschule. Einflüsse der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 207–226). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2011b). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagsschule: Entwickeln sich Ganztagsschüler/-innen besser? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 143–162). Wiesbaden: VS.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*: National College for School Leadership.
- Leussidis, E. (2016). Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagsschulen: Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). (Bd. 11). Gießen: Gießener Beiträge zur Bildungsforschung.
- Lossen, K., Holtappels, H. G., Osadnik, F. & Tillmann, K. (2021). StEG-Lesen: Konzeption des Studiendesigns und des Leseförderpro-

- gramms. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 158–178). Weinheim: Beltz Juventa.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *journal für schulentwicklung*, 12(2), 22–30.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 405–417). Opladen: Barbara Budrich.
- Mindell, A. (2001). *The deep democracy of open forums: Practical steps to conflict prevention and resolution for the family, workplace, and world*. Newburyport: Hampton Roads.
- Mintrop, R., Bremm, N. & Kose, C. (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *DDS - Die Deutsche Schule*, 114(4), 389–396.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Gesemann, F. (2023). *Nicht ohne uns! Im Ganztag partizipativ mit Kindern forschen und Qualität entwickeln*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e. V.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.
- Peitz, J., Baston, N. & Harring, M. (2020). Familie und Ganztagschule. In J. Ecarius & A. Schierbaum (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfänder, H., Schurig, M., Burghoff, M. & Otto, J. (2018). Rahmenmodell für Entwicklungsprozesse an Ganztagschulen. *Journal für Bildungsforschung Online*, 10(2018), 5–23.

- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Amivalenz*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21–37.
- Qualitätsdialog zum Ganzttag (2021a). *Angebote gut durchführen*. Frankfurt am Main.
- Qualitätsdialog zum Ganzttag (2021b). *Ein nachhaltiges Ganzttagskonzept planen*. Frankfurt am Main.
- Qualitätsdialog zum Ganzttag (2021c). *Erfolgreiche Angebotskonzepte entwickeln*. Frankfurt am Main.
- Qualitätsdialog zum Ganzttag (2021d). *Ganzttag erfolgreich steuern*. Frankfurt am Main.
- Qualitätsdialog zum Ganzttag (2021e). *Positive soziale Beziehungen fördern*. Frankfurt am Main.
- Qualitätsdialog zum Ganzttag (2021f). *Zusammenarbeit im Ganzttag stärken*. Frankfurt am Main.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz.
- Reinders, H. & Hofmann, D. (2023). *Eltern-Erwartungen zur ganztägigen Betreuung im Grundschulalter: Eine kommunale Familienbefragung anlässlich des Ganzttag-Rechtsanspruchs im Primarbereich ab 2026*. Würzburg: Universitätsbibliothek Würzburg.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N. & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganzttagsschulen: Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganzttagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen (StEG)* (S. 76–96). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rowe, P. G. (1991). *Design Thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sanders, M. G. & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter. A guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks: Corwin.
- Sauerwein, M. & Danner, A. (2024). Personal und Qualifikation im Ganzttag: Zum Verhältnis von Qualifikation zu Wissen, Reflexivität und Kindorientierung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

- Sauerwein, M. N. & Heer, J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 78–101.
- Schmitz, L. (2022a). Ganztagsschulen fördern die Entwicklung sozialer Fähigkeiten von Grundschüler*innen. *DIW Wochenbericht*, 48, 635–642.
- Schmitz, L. (2022b). *Heterogeneous effects of afterschool care on child development*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Schuchardt, J., Bargel, H., Bellenberg, G., Forell, M., Hackstein, P., Kielblock, A. et al. (2024). Bildungschancen für Schüler*innen durch außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO). In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 271–281). Münster: Waxmann.
- SchuMaS-Forschungsverbund. (2022). *SchuMaS-Ausgangserhebung Schulleitungen* (Data file Version 1.0.1 ed.). DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Schweer, M. K. & Padberg, J. (2002). *Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung*. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand.
- Spilleben, L., Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2011). Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen: Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 120–138). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stecher, L. (2011). Bildungsforschung als Mikro-Makro-Puzzle. Anmerkungen zur Programmatik der Empirischen Bildungsforschung. *Gießener Universitätsblätter*(44), 95–103.
- StEG-Konsortium (2019). *Ganztagsschule 2017/2018: Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt am Main.
- StEG-Kooperation (2020). *Eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation an Ganztagsschulen. Das Konzept*. Gießen.
- Steiner, C. (2011). Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 187–206). Weinheim: Beltz Juventa.

- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. *Bildungsforschung*, 10(1), 64–90.
- Steiner, C. & Tillmann, K. (2011). Koordinierte Vielfalt? Über die Arbeit in multiprofessionellen Ganztagsteams. 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. 48–68). Weinheim: Juventa.
- Tillmann, K. (2020). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztagschulen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1377–1394). Wiesbaden: VS.
- Tillmann, K., Lossen, K., Rollett, W., Holtappels, H. G. & Wutschka, K. (2021). Wirkungen eines förderorientierten Lernarrangements im Ganztag auf die Entwicklung des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 179–203). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tillmann, K., Sauerwein, M. N., Hannemann, J., Decristan, J., Lossen, K. & Holtappels, H. G. (2018). Förderung der Lesekompetenz durch Teilnahme an Ganztagsangeboten? Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 289–307). Wiesbaden: Springer VS.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisbord, M. & Janoff, S. (2001). *Future Search – Die Zukunftskonferenz: Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wihofszky, P., Hartung, S., Allweiss, T., Bradna, M., Brandes, S., Gebhardt, B. et al. (2020). Photovoice als partizipative Methode: Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung: Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden* (S. 85–141). Wiesbaden: Springer VS.
- Wild, E. (2021). *Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- World Vision Deutschland. (2018). Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel: Beltz.: Beltz.
- Züchner, I. (2011). Ganztagschulen und Familienleben: Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 291–311). Weinheim: Beltz Juventa.
- Züchner, I. & Fischer, N. (2014). Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Sonderheft 24 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 349–367). Wiesbaden: Springer VS.
- zur Bonsen, M. & Maleh, C. (2012). *Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen*. Weinheim: Beltz.

Erfolgreiche Qualitätsentwicklung für die Ganztagsschule

Die Qualitätsentwicklung von Ganztageseinrichtungen erfordert eine fachkundige Begleitung. Dieses Manual bietet eine wissenschaftliche fundierte Grundlage für Fachkräfte aus der Beratung, der Bildungsverwaltung und bei den Bildungsträgern mit einem Fokus auf kind- und jugendorientierte Qualitätsentwicklung. Es zeigt, wie Steuerung gezielt gestärkt, Konzepte entwickelt und Angebote verbessert werden können. Durch wissenschaftliche Fundierung und praxisnahe Ansätze unterstützt es Beratende dabei, Entwicklungsprozesse wirksam zu steuern und nachhaltige Veränderungen im Ganztag zu begleiten.

Die Autor*innen:

Amina Kielblock, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Dr. Stephan Kielblock, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilung Schulpädagogik / Schulentwicklung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

ISBN 978-3-8474-3160-2



www.budrich.de

Titelbildnachweis: stock.adobe.com