

Fuchs, Elisabeth; Hüsken, Katrin; Haider, Michael; Inckemann, Elke

Grundlegende Bildung für alle – Bedarfe und Möglichkeiten im Ganztag

*Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]:
Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken. Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule.
Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 160-171*



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Elisabeth; Hüsken, Katrin; Haider, Michael; Inckemann, Elke: Grundlegende Bildung für alle –
Bedarfe und Möglichkeiten im Ganztag - In: Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Kihm,
Pascal [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]: Grundschulbildung zwischen Pädagogik und Fachdidaktiken.
Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 160-171 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359824 - DOI: 10.25656/01:35982; 10.35468/6241-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359824>

<https://doi.org/10.25656/01:35982>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk
bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen
sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes
anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute
and render this document accessible, make adaptations of this work or its
contents accessible to the public as long as you attribute the work in the
manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Elisabeth Fuchs, Katrin Hüsken, Michael Haider
und Elke Inckemann*

Grundlegende Bildung für alle – Bedarfe und Möglichkeiten im Ganztag

Abstract

Grundschulen in Ganztagsform wird hohes Potential für die grundlegende Bildung zugesprochen. Im Beitrag werden dazu Ergebnisse aus drei Studien dargestellt. Die DJI-Kinderbetreuungsstudie (2017–2023) analysiert mittels bundesweiter Elternbefragungen den Bedarf an Bildungs- und Betreuungsangeboten. Die Studie von Fuchs (2024) untersucht multiprofessionelle Kooperation in Ganztagsgrundschulen. Die GehVor-Studie (2012–2016) analysiert Auswirkungen von ehrenamtlichem Vorlesen auf sprachliche Fähigkeiten und Lesekompetenz. Diskutiert wird, inwieweit diese drei Sichtweisen Rückschlüsse auf notwendige Rahmenbedingungen für Schulen in Ganztagsform zulassen.

Schlüsselwörter: Ganztagsschule; Grundlegende Bildung; Multiprofessionelle Kooperation

1 Hinführung

Als erste gemeinsame Schule übernimmt die Grundschule eine Schlüsselrolle in der grundlegenden Bildung und fördert die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder (vgl. Lohrmann et al. 2022). Dieser Bildungsauftrag ist zentral für individuelle Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit. Der Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung ab dem Schuljahr 2026/2027 soll Bildungsangebote besser an individuelle Voraussetzungen anpassen und Benachteiligungen abbauen (vgl. Rother & Buchna 2020, McElvany et al. 2023). Neben strukturellen Rahmenbedingungen eröffnet er Chancen für die Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze (KMK 2023). Dabei stellen sich zentrale Fragen: Wie können Ganztagsschulen Rahmenbedingungen verbessern? Welche Bedarfe haben Familien? Welche Anforderungen ergeben sich für Lehrkräfte und pädagogisches Personal? Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK betont in ihrem Gutachten zur Grundschule die

Bedeutung eines kooperativen Ansatzes mit multiprofessionellen Teams (vgl. SWK 2022). Schulische Interaktionen gelten darüber hinaus als entscheidend für das Ziel der grundlegenden Bildung (Lohrmann et al. 2022). Im Folgenden wird Ganztagschule mit Fokus auf Qualität, durch welche grundlegende Bildung in der Grundschule gestärkt wird, auf Makro- und Mikroebene betrachtet (vgl. z.B. Seidl 2014). Dabei werden Potentiale und Herausforderungen für die Stärkung grundlegender Bildung aus drei verschiedenen Perspektiven erläutert.

2 Wünsche und Erwartungen der Eltern an außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschul Kinder

Trotz des bisherigen Ausbaus ganztägiger Angebote besteht weiterhin eine deutliche Lücke zwischen Elternbedarf und Inanspruchnahme (vgl. BMFSFJ 2024; Hüsken, Lippert & Kuger 2024b; Geis-Thöne 2023). Dies soll sich mit dem ab dem Schuljahr 2026/2027 geltenden Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung ändern. Er soll u. a. Bildungsbenachteiligungen verringern und die Chancengerechtigkeit verbessern (u. a. Rother & Buchna 2020; Seemann 2020). Studien zeigen, dass benachteiligte Schüler*innen von der Teilnahme an außerunterrichtlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (BBE) profitieren können, aber seltener als Kinder anderer Bevölkerungsgruppen an ihr teilnehmen (vgl. Heath et al. 2022; Züchner & Fischer 2014).

Seit 2016 beobachtet die DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) den Ausbauprozess mit einer bundesländerrepräsentativen Befragung von jährlich 33.000 Eltern mit Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit zur Betreuungssituation und ihren Bedarfen. Für ca. 3.800 Eltern eines Vorschulkindes wurde der prospektive Bedarf, also der Bedarf an einem Platz in der BBE für die Zeit nach der Einschulung erfragt. Es wird untersucht, inwiefern sich verschiedene Elterngruppen in ihren Gründen für diesen prospektiven Bedarf unterscheiden. In einer weiteren Analyse der Daten der Eltern von Grundschulkindern werden mit gepoolten Daten der Jahre 2017 bis 2023 (ca. 64.500 Befragte) Zusammenhänge zwischen dem Bedarf sowie einer Nutzung von BBE und regionalen und soziodemografischen Merkmalen regressionsanalytisch untersucht (logistische Regressionen mit Interaktion zwischen Bildungs- und Migrationshintergrund). Die Befunde liefern Hinweise auf soziale Ungleichheiten sowohl in den Erwartungen der Eltern als auch in den Chancen, einem Betreuungswunsch eine Inanspruchnahme folgen zu lassen.

Im Einklang mit der bisherigen Forschung (vgl. Kopp et al. 2024; Arnoldt & Steiner 2015) ist für Eltern von Grundschulkindern der wichtigste Anmeldegrund zu Angeboten der BBE eine verlässliche Betreuung. Familien mit Mi-

grationshintergrund (mindestens ein Elternteil oder das Kind im Ausland geboren) oder einem niedrigeren Bildungsniveau (höchster Schulabschluss im Haushalt: Hauptschulabschluss) messen dagegen dem Aspekt der Förderung eine höhere Wichtigkeit bei als Eltern aus privilegierten Verhältnissen (vgl. Hüsken, Lippert & Kuger 2024a).

Die multivariaten Analysen (s. Abb. 1, graue Punkte) zeigen signifikante Zusammenhänge des Bedarfs mit Merkmalen für Risikolagen (Armut, Migrationshintergrund, niedrige Bildung). Eltern mit Transferleistungsbezug und mit Migrationshintergrund haben mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Bedarf, Eltern mit niedrigerer Schulbildung dagegen mit geringerer Wahrscheinlichkeit. Dabei geht der negative Zusammenhang zwischen Bedarf und elterlicher Bildung hauptsächlich auf Eltern ohne Migrationshintergrund zurück: Eltern mit maximal Hauptschulabschluss und Migrationshintergrund haben einen ebenso hohen Bedarf wie Eltern mit hoher Bildung unabhängig vom Migrationshintergrund.

Betrachtet man die Nutzung bei vorhandenem Bedarf (s. Abb. 1, schwarze Punkte), wird deutlich, dass Familien in Risikolagen (Armut, Migrationshintergrund, niedriges Bildungsniveau) geringere Chancen haben, ein Angebot der BBE zu nutzen. Unter den höher Gebildeten nutzen Familien mit Migrationshintergrund trotz Bedarf mit geringerer Wahrscheinlichkeit ein Angebot der BBE als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Für die anderen Bildungsgruppen zeigt sich kein vergleichbarer Effekt.

Obwohl Familien in Risikolagen die mit einer Inanspruchnahme verbundenen Fördermöglichkeiten erkennen und ihren Bedarf äußern, finden sie signifikant seltener ein Angebot für ihr Kind. Die trotz des deutlichen Ausbaus der außerunterrichtlichen BBE für Grundschulkinder noch immer vorhandene Platzknappheit birgt somit das Risiko einer Verschärfung der sozialen Ungleichheit. Der Ausbau sollte daher weitergehen und zugleich Zugangsbarrieren für benachteiligte Familien beseitigt werden, damit sich die mit dem Rechtsanspruch verbundenen Erwartungen auf den Abbau von Bildungsungleichheiten erfüllen können.

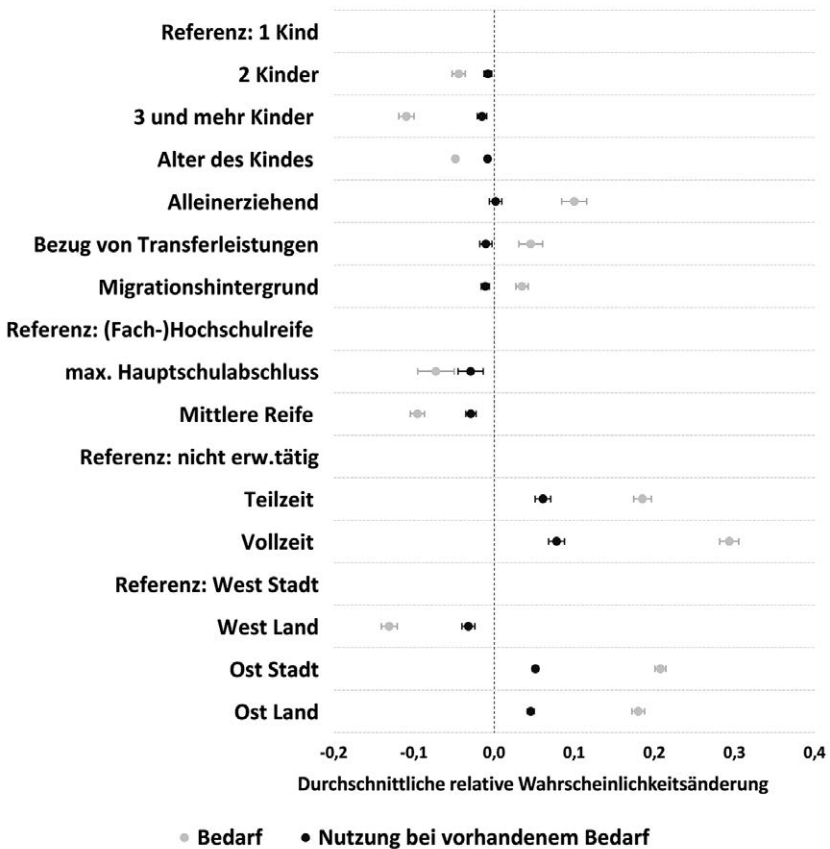


Abb. 1: Zusammenhänge von Kind- und Familienmerkmalen mit dem Bedarf und der Nutzung von BBE bei vorhandenem Bedarf (DJI-Kinderbetreuungsstudie 2017–2023 (nBedarf=64.615; nNutzung=48.938); Ergebnisse logistischer Regressionen unter Kontrolle der Befragungswelle, durchschnittliche marginale Effekte (AME).).

3 Potenziale zur Stärkung grundlegender Bildung durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiteren pädagogisch tätigen Personen im Ganztag

Ein zentraler Ansatzpunkt zur Stärkung grundlegender Bildung ist *multiprofessionelle Kooperation*: die Zusammenarbeit von Berufsgruppen mit unterschiedlichen Qualifikationen, die gemeinsam Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsziele verfolgen (vgl. Speck 2020; Rank 2024). In Ganztagsgrundschulen

umfasst dies typischerweise Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen sowie Honorarkräfte. Ihre Aufgaben reichen von Betreuung und Freizeitgestaltung bis zur individuellen Förderung (vgl. Kamski 2011; Fuchs 2024). Für die Gestaltung multiprofessioneller Kooperation kommt der Zielorientierung und der Organisation der Zusammenarbeit eine entscheidende Bedeutung zu. Spieß (2004) nennt gemeinsame Ziele, Kommunikation, Vertrauen, Autonomie und Reziprozität als zentrale Merkmale erfolgreicher Kooperation. Die multiprofessionelle Kooperation in gebundenen Ganztagsklassen wurde im Rahmen einer quantitativen Studie mit $N=222$ Lehrkräften näher untersucht (Fuchs 2024). Einzelne Ergebnisse daraus werden hier zusammengefasst mit Blick auf grundlegende Bildung dargestellt.

Die Ergebnisse einer CFA-Analyse zeigen, dass multiprofessionelle Kooperation am besten als mehrdimensionales Konstrukt beschrieben werden kann, das sowohl Intensitätsniveaus als auch Inhaltsaspekte umfasst (ebd.). Dabei konnten drei Formen multiprofessioneller Kooperation identifiziert werden.

Multiprofessioneller Austausch: Informeller Austausch ohne starke Zielkoordination oder Verpflichtungen, der die Autonomie der Beteiligten weitgehend wahrt. *Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Schüler*innenebene:* Zielgerichtete Abstimmung und intensive Zusammenarbeit zur individuellen Förderung und sozial-emotionalen Entwicklung der Schüler*innen. *Multiprofessionelle Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene:* Intensive Zusammenarbeit, bei der weitere pädagogisch tätige Personen in unterrichtliche Prozesse eingebunden werden. Diese Form erfordert eine hohe Zielkoordination.

Die Arbeitsorganisation auf Schüler*innenebene wird mit einem Mittelwert (M) von 2,51 ($SD = 0,74$) am häufigsten praktiziert (vierstufige Likertskala, Codierung 1 „trifft nicht zu“ – 4 „trifft völlig zu“). Der multiprofessionelle Austausch liegt mit $M = 2,34$ ($SD = 0,82$) dahinter, während die Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene, mit einem $M = 1,50$ ($SD = 0,61$) am seltensten ist (ebd.). Diese Befunde bestätigen einzelne Ergebnisse aus früheren Studien (vgl. z.B. Dizinger 2015; Kamski 2011) indem sie zeigen, dass intensivere Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit – insbesondere auf Unterrichtsebene – in der Praxis eher die Ausnahme darstellen.

Die geringe Ausprägung der Formen multiprofessioneller Kooperation verdeutlicht deren Entwicklungspotential. Insbesondere die Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene birgt ungenutzte Möglichkeiten, um Unterricht und außerunterrichtliche Angebote im Sinne grundlegender Bildung stärker zu integrieren. Um die Qualität der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu erhöhen, können folgende Maßnahmen priorisiert werden, wie die hier berichtete Studie zeigt (Fuchs 2024):

Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal benötigen gemeinsame Fortbildungsangebote, um gegenseitiges Verständnis und Koordination zu

fördern. Rahmenbedingungen für Kooperationen sollten verbessert werden. Eine klare Aufgabenverteilung, höhere Beschäftigungsumfänge und bessere organisatorische Einbindung von weiteren pädagogisch tätigen Personen könnten die Zusammenarbeit stärken. Dabei ist die systematische Integration aller beteiligten Akteur*innen in Steuergruppen und Planungsprozesse entscheidend, um den Ganztag kohärenter zu gestalten.

Die vorgestellte Studie zeigt, dass multiprofessionelle Kooperation eine wichtige Grundlage für die Förderung grundlegender Bildung an Ganztagsgrundschulen darstellt. Ihre empirisch fundierte Differenzierung in drei Formen bietet eine Orientierung für die Weiterentwicklung multiprofessioneller Zusammenarbeit (ebd.).

4 Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Lesekompetenzen von Grundschulkindern in gebundenen Ganztagsklassen mit ehrenamtlichen Vorleser*innen

Eine herausragende Bedeutung für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes, für Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe kommt den (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten zu (vgl. SWK 2022; Trägerkonsortium BiSS-Transfer 2024).

Ein Element, das zur Förderung von Sprache und Schrift beiträgt, ist das Vorlesen (vgl. Ehlig & Reuter 2013). Vorlesen, insbesondere wenn sich ein Dialog über das Gelesene entwickelt (vgl. Kraus 2008), gilt als „effektivste Spracherwerbssituation überhaupt“ (Nickel 2005: 86), als „einfachste und wichtigste Möglichkeit, den schulischen Leseerfolg zu sichern“ (Kammermeyer 2003: 71). Die Stiftung Lesen (2023) kommt zu der Einschätzung, dass in einem Drittel der Familien mit Kindern im Vorlesealter nicht oder zu selten vorgelesen wird und fordert daher: „Regelmäßiges Vorlesen in der Familie und überall dort, wo Kinder betreut werden und aufwachsen, muss Teil einer Gesamtstrategie für das Lesen und Bildung in Deutschland werden“ (ebd.: 34).

In der hier vorgestellten Studie „Ganztagsklassen mit ehrenamtlichen Vorleser*innen (GehVor)“ wurde von 2012 bis 2016 untersucht, wie sich sprachliche Fähigkeiten und Lesekompetenz bei Kindern entwickeln, denen in den Jahrgangsstufen 1 und 2 regelmäßig von ehrenamtlichen Vorleser*innen vorgelesen wurde¹ - und damit ein weiterer Kooperationspartner bei der Gestaltung der Ganztagschule eingebunden wurde. Für die Stichprobe wurden drei gebundene Ganztagsklassen an unterschiedlichen Grundschulen in Stadtvierteln

1 Dieser Beitrag beschränkt sich auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, der Lesegeschwindigkeit und Lesemotivation bis zum Ende der Jahrgangsstufe 2.

Münchens mit einem niedrigen Sozialindex ausgewählt (vgl. Landeshauptstadt München 2022). Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund lag jeweils bei 75 bis 80 %. Das Vorlesen wurde einmal wöchentlich, in Kleingruppen mit 4 bis 6 Kindern, von ehrenamtlichen Vorleser*innen des Vereins „Lesefüchse e.V.“ (vgl. Lesefüchse 2024) als Teil des Pflichtprogramms im gebundenen Ganztag durchgeführt.

Am Anfang der Jahrgangsstufe 1 wurde die Ausgangslage der Kinder (N=56) mit zwei standardisierten Verfahren und einem Fragebogen erhoben. Die Ergebnisse wurden in ein in Quartile unterteiltes „Risikoprofil“ (sehr ungünstige, ungünstige, eher günstige oder sehr günstige Ausgangslage) zusammengeführt. Im Verlauf der Schuljahre 1 und 2 hielten die Vorleser*innen (N=12) in einem „Vorlesetagebuch“ Details zu Vorlesegruppe, Vorlesestoff, räumlichen Bedingungen, Gestaltung der Vorlesesituation und ihrer Zufriedenheit mit der Vorlesesituation fest. Die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und der Lesegeschwindigkeit wurde bis zum Ende der Jahrgangsstufe 2 im halbjährlichen Abstand mit zwei standardisierten Verfahren erhoben, die Entwicklung der Lesemotivation ebenfalls im halbjährlichen Abstand durch einen Fragebogen. Von 49 Kindern liegen alle drei Testverfahren aus den Jahrgangsstufen 1 und 2 vor.

Bezüglich der Ausgangslage (N=56) wurden in jeder Klasse Kinder mit Risikolagen identifiziert (sehr ungünstige bzw. ungünstige Ausgangslage). Über alle Klassen war bei 18 Kindern von einer (sehr) ungünstigen Ausgangslage auszugehen, davon hatten 17 Kinder einen Migrationshintergrund². Bei 38 Kindern war von einer eher günstigen bzw. sehr günstigen Ausgangslage auszugehen.

Die inhaltsanalytische und deskriptive Auswertung der Vorlesetagebücher ergab, dass die Vorleser*innen vielfältig arbeiteten und überwiegend zufrieden mit der Vorlesesituation waren, dass sie aber auch Störungen dokumentierten, für die sie vor allem die Heterogenität in der Gruppe verantwortlich machten. Die Erfassung von sprachlichen Fähigkeiten, Lesemotivation und Lesegeschwindigkeit am Ende der 2. Jahrgangsstufe (N=49) ergab eine große Heterogenität unter den Kindern. Das Vorlesen bewerteten 86 % der Kinder am Ende der Jahrgangsstufe 2 (sehr) positiv, 61 % der Kinder wünschte sich weiterhin mehr Vorlesen. Der Leseunterricht machte 58 % der Kinder sehr großen Spaß. In der Lesemotivation erreichten die Kinder insgesamt gute Werte, auch wenn sich eine Abschwächung der Lesemotivation im Laufe der 2. Jahrgangsstufe andeutet. In der Lesegeschwindigkeit blieb am Ende der Jahrgangsstufe 2 kein Kind im unterdurchschnittlichen Leistungsbereich, auch

2 Sieben Kinder mit einer (sehr) ungünstigen Ausgangslage verließen die Klasse bzw. Schule in den Jahrgangsstufen 1-4, z. B. wegen Umzugs, Wechsel in eine Halbtagsklasse, 11 Kinder mit einer (sehr) ungünstigen Ausgangslage blieben in der Klasse bis zum Ende der Grundschulzeit.

wenn drei Kinder – darunter zwei Kinder mit einer (sehr) ungünstigen Ausgangslage – den durchschnittlichen Leistungsbereich nur knapp erreichten. Zwölf Kinder – darunter neun Kinder mit Migrationshintergrund – erzielten in der Lesegeschwindigkeit eine überdurchschnittliche Leistung. Die Ergebnisse des standardisierten Sprachtests weisen allerdings darauf hin, dass sechs Kinder eine zusätzliche Förderung in Deutsch als Zweitsprache benötigten (vgl. Hobusch et al. 2020).

Die Studie GehVor unterliegt Limitationen hinsichtlich Stichprobe und Studiendesign, demzufolge kann GehVor nicht nachweisen, dass im gebundenen Ganztag mit ehrenamtlichen Vorleser*innen eine bessere Sprach- und Lesekompetenz erreicht wird als in Halbtagsklassen. Aber die Ergebnisse in GehVor stützen die Hoffnung, dass die Einbindung weiterer Akteur*innen in der Ganztagsschule zu einem vielfältigen Lernangebot, einer hochwertigen Förderinfrastruktur, einem Abbau herkunftsbedingter Bildungsdisparitäten beitragen kann und bildungsbenachteiligte Kinder, insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund, in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung profitieren können.

5 Diskussion und Ausblick

Insgesamt konnte gezeigt werden, wie notwendig unterschiedliche Sichtweisen sind, um Qualität in der Ganztagsschule mit Blick auf grundlegende Bildung in der Grundschule zu stärken.

So haben *Eltern* aus verschiedenen Teilen der Bevölkerung verschiedene Bedarfe und Erwartungen an die Institution Schule. Zudem wird bei vorhandenem Bedarf das vorhandene Angebot unterschiedlich gut genutzt. Gerade Eltern aus Risikolagen, die mit ganztägigen Angeboten eine verstärkte Förderung ihrer Kinder verbinden, können seltener ihren Bedarf decken. Zu hinterfragen bleibt: Inwieweit existiert Chancengerechtigkeit und lassen sich Maßnahmen entwickeln, die flexibel und schnell den Bedarfen der Eltern angepasst werden können? Wie traditionell und wenig flexibel ist unser Schulsystem und die darin enthaltenen Akteur*innen?

Multiprofessionelle Kooperation beschreibt die Zusammenarbeit von Akteur*innen zum Ziele einer Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Ganztag. Typischerweise arbeiten Lehrkräfte, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen und Honorarkräfte zusammen, wobei es eine typische, oben aufgezeigte, Aufgabenverteilungen gibt.

Kooperation lässt sich auf verschiedenen Ebenen finden und kommt am häufigsten bezüglich der Arbeitsorganisation auf Schüler*innenebene vor. Sowohl die Arbeitsorganisation auf Unterrichtsebene als auch der multiprofessionelle Austausch bleiben dahinter zurück und somit geht Potential

für grundlegende Bildung verloren. Gemeinsame Fortbildungen könnten gegenseitiges Verständnis und Koordination fördern. Eine klare Aufgabenverteilung, höhere Beschäftigungsumfänge und bessere organisatorische Einbindung von weiteren pädagogisch tätigen Personen könnten die Zusammenarbeit stärken. Zu diskutieren bleibt die Ressourcenfrage. Wo kommen die Ressourcen her, die allen am Prozess Beteiligten mehr Kooperation ermöglichen? Leistungsentwicklung wurde nicht als gemeinsame Aufgabe gesehen. Das ist aber eine der Kernaufgaben von Schule. Damit definiert sich das weitere Personal als nicht den Kernaufgaben zugehörig. Dies ist ebenso diskussionswürdig, da Koordination als gemeinsame Aufgabe gesehen werden müsste. Multiprofessionelle Kooperation variiert in Intensität und in den Inhalten von Schule zu Schule. Schaffung von Rahmenbedingungen, die individuell auf die Kooperation abgestimmt sind, wären wichtig.

Das Beispiel der „Ganztagsklassen mit ehrenamtlichen Vor-leser*innen“ zeigt auf, wie Lernangebote im Ganztag konkret gestaltet werden können. Die Kinder mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und unterschiedlicher Lernentwicklung treffen auf überwiegend zufriedene Vorleser*innen. Positive Effekte konnten aufgezeigt werden. Diskussionswürdig ist, dass auch die Ressourcen der Kinder unterschiedlich sind, wie die Berechnung der Risikoindizes gezeigt hat. Das Mehr an Zeit im Ganztag sollte in den Schulen daher auch adaptiv genutzt werden können. Es zeigt sich erneut, was sich bereits in den Studien zur Kooperation abzeichnete: Leistungsentwicklung wird nicht als gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften und Multiprofessionellem Personal gesehen. Ein wichtiger zusätzlicher Aspekt ist hier die Bedeutung der Rahmenbedingungen.

Grundlegende Bildung für alle Grundschul Kinder erfordert optimale Bedingungen, die noch lange nicht optimal umgesetzt werden. Zur Schaffung dieser Bedingungen im Ganztag benötigt das Personal Ressourcen für Zusammenarbeit und es muss professionalisiert sein. Gemeinsame Steuerung sollte möglichst durch viele am System Beteiligte erfolgen. Aktuelle Bedarfe der Eltern sollten berücksichtigt werden. Das starre Schulsystem und gewachsene Traditionen sind immer wieder aufzubrechen. Dann besteht zu Recht die Hoffnung, über Ganztagschulen einen Schritt weiter zu grundlegender Bildung für möglichst viele Kinder zu kommen.

Literatur

- Arnoldt, Bettina & Steiner, Christine (2015): Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule. In: Zeitschrift für Familienforschung, Jg. 27, H. 2, 84-103.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2024): Zweiter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder nach § 24a SGB VIII. Berlin: BMFSFJ.
- Dizinger, Vanessa (2015): Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung. Bielefeld: Universitätsbibliothek Bielefeld. https://pub.unibielefeld.de/download/2730533/2730536/Dissertation_Dizinger2015.pdf [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- Ehmig, Simone C. & Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlese-praxis in den Familien. Mainz: Stiftung Lesen.
- Fuchs, Elisabeth (2024): Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal von gebundenen Ganztagsklassen <http://epub.uni-regensburg.de/58206/> [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- Geis-Thöne, Wido (2023): Noch 700.000 Ganztagsplätze müssen geschaffen werden. IW-Kurzbericht, Nr. 84.
- Heath, Ryan D.; Anderson, Charity; Turner, Ashley Cureton & Payne, Charles M. (2022): Extra-curricular Activities and Disadvantaged Youth: A Complicated—But Promising—Story. Urban Education, 57(8), 1415-1449.
- Hobusch, Anna; Lutz, Nevin & Wiest, Uwe (2020): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik (SFD). Buxtehude: Persen.
- Hüsken, Katrin; Lippert, Kerstin & Kuger, Susanne (2024a): Prospektive Betreuungsbedarfe und ihre Umsetzung nach dem Schuleintritt. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 3 von 7. München: DJI.
- Hüsken, Katrin; Lippert, Kerstin & Kuger, Susanne (2024b): Außerunterrichtliche Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder: Bedarf und Nutzung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 2 von 6. München: DJI
- Kammermeyer, Gisela (2003): Chancen des Kindergartens nutzen – Förderung von Literacy in der frühen Kindheit. In: Arnold, R. & Günther, H. (Hrsg.) (2002): Innovative Bildungs- und Erziehungsprozesse. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, Nr. 19, 71-80.
- Kamski, Ilse (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule: Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- KMK (2020): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: Statistik 2014 bis 2018, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2018.pdf [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- KMK (2023): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- Kraus, Karoline (2008): Beobachtungsstudie über Vorlesen in Kindergärten. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Kopp, Katharina; Hüsken, Katrin & Meiner-Teubner, Christiane (2024): Der Ganzttag zwischen Qualität, Konzeption und Passung. Familiäre Bedarfe an ganztägigen Angeboten im Grundschulalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 19. Jg., H. 4, S. 459-477
- Landeshauptstadt München (2022). Münchner Bildungsbericht 2022. München: Landeshauptstadt München.
- LeseFüchse e.V. (2024). <https://lesefuechse.eV> [letzter Zugriff am 15.01.2025].

- Lohrmann, Katrin; Kantreiter, Julia & Lenzgeiger, Barbara (2022): Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. 54(5), 7–11.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita & Stubbe, Thomas C. (2023): IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, N.; Lorenz, R.; Frey, A.; Goldhammer, F.; Schilcher, A. & Stubbe, T.C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021 – Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann, 13–26.
- Nickel, Sven (2005): Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. Fachforum „Orte der Bildung im Stadtteil“. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17.6.2005, 85–90.
- Rank, Astrid (2024): Multiprofessionelle Teams in der Grundschule. In: Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J.; Miller, S. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2024): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 140–144.
- Rother, Pia & Buchna, Jennifer (2020): Bildungsbenachteiligung. In: Bollweg, P.; Buchna, J.; Coelen, T. & Otto, H.U. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS, 379–389.
- Seemann, Anna-Maria (2020): Überlegungen zur Ganztagsschule im Kontext des Rechtsanspruchs. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft, 6. Jg., Heft 2, 75–78.
- Seidel, Tina (2014): Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, S. 850–866 - URN:urn:nbn:de:0111-pedocs-146864 - DOI: 10.25656/01:14686
- Speck, Karsten (2020): Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: Bollweg, P.; Buchna, J.; Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2020): Handbuch Ganztagsbildung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1453–1465. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_107.
- Spieß, Erika. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.) (2004): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiete; Serie 3 Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie; Bd. 4. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <https://doi.org/10.25656/01:25542> [letzter Zugriff am 15.01.2025].
- Stiftung Lesen (2023): Vorlesemonitor 2023: Vorlesen gestaltet Welten – heute und morgen. Mainz: Stiftung Lesen.
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (2024): BiSS-Transfer: Potenziale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impuls. Köln: Mercator-Institut.
- Züchner, Ivo. & Fischer, Natalie. (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagsschulen. Ist die Ganztagsschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (Suppl 2), 349–367.

Autor*innen

Fuchs, Elisabeth, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0002-4855-2341

Hüsken, Katrin, wiss. Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI)

Haider, Michael, PD Dr., Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Regensburg

Inckemann, Elke, Prof. Dr., Professur für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München