

Guten Ganztag *diversitätssensibel* gestalten

Praxisrelevante Erkenntnisse aus dem
Forschungsprojekt GeLeGanz



GEFÖRDERT VOM

Das Verbundprojekt GeLeGanz wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung“ unter den Förderkennzeichen 01JB2112A–C gefördert.

GeLeGanz steht für „Maßnahmen zur Stärkung des Bildungserfolgs und der sozialen Teilhabe von sozial bildungsbenachteiligten Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Deutschland durch die Gestaltung von Lernumwelten in der **Ganztagsgrundschule**“.

Projekt- und Ansprechpartner:innen

Verbundpartner sind die *Freie Universität Berlin* (Projektkoordination), die *Universität Hamburg* und die *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung*.

Verbundkoordinatorin:

Prof. Dr. Marianne Schüpbach
Allg. Grundschulpädagogik an der FU Berlin
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
Tel.: +49 30 83866604
E-Mail: marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Teilprojekt Freie Universität Berlin:

Prof. Dr. Marianne Schüpbach (Co-Leitung)
Dr. Nanine Lilla (Co-Leitung)
Dr. Haiqin Ning (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Operative Verbundkoordinatorin)
Jule Schmidt, M.A. (Wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Teilprojekt Universität Hamburg:

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin (Leitung)
Luise Krejčík, M.A. (Wissenschaftliche Mitarbeiterin)

Teilprojekt Deutsche Kinder- und Jugendstiftung:

Anna-Margarete Davis (Co-Leitung)
Nicola Andresen (Co-Leitung und Schulbegleitung)

Inhalt

Vorwort	4
Förderung von sozial bildungsbenachteiligten (Grund-)Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Ganztagschule	5
Zwischen Anspruch und Wirklichkeit	5
Die vier Forschungsphasen im Projekt GeLeGanz: Woher kommen die Ergebnisse?	6
Qualitätsbereiche für die Gestaltung diversitätssensibler Ganztagsangebote	8
1) <i>Pädagogische Ziele</i>	8
2) <i>Aus- und Weiterbildung des Personals</i>	10
3) <i>Zusammensetzung der Lerngruppe</i>	12
4) <i>Lehr-Lern-Arrangements</i>	14
5) <i>Räumliche Organisation</i>	17
6) <i>Zeitstruktur</i>	19
7) <i>Kooperation zwischen Schulen und Familien</i>	20
8) <i>Kooperationen zwischen dem pädagogischen Personal</i>	22
9) <i>Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern</i>	25
10) <i>Finanzierung</i>	27
11) <i>Leistungsstrukturen</i>	28
12) <i>Qualitätsentwicklung und -sicherung</i>	30
Instrumente zur Bedarfsanalyse an einer Ganztagschule	32
<i>SWOT-Matrix</i>	32
<i>Zielvereinbarungstool</i>	34
Literatur	37
Impressum	38

Liebe Leser:innen,

Ganztagschulen sind mehr als nur Orte des Lernens; sie sind lebendige Gemeinschaften, die eine wichtige Rolle in der Entwicklung unserer Kinder spielen. In einer zunehmend diversen Schulgemeinschaft kommt der Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse und der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen eine entscheidende Bedeutung zu, sowohl was ihre sozioemotionale und sprachliche als auch kognitive Entwicklung betrifft.

Mit der Einführung der Ganztagschulen war die Hoffnung verbunden, alle Schüler:innen individuell zu fördern und faire Bildungschancen zu gewährleisten. Doch trotz des Ausbaus der Ganztags(grund)schulen in den vergangenen beiden Jahrzehnten ist der Bildungserfolg in Deutschland weiterhin an die soziale und kulturelle Herkunft der Schüler:innen geknüpft.

Welche Wege für eine andere Gestaltung von Lernumwelten in der **Ganztagsgrundschule (GeLeGanz)** könnten dazu beitragen, dass insbesondere sozial bildungsbenachteiligte Schüler:innen mit Migrationshintergrund von den Angeboten im Ganztags tag profitieren? Im Rahmen des Forschungsprojekts GeLeGanz haben wir uns aufgemacht, Wege zu finden, die Diversität aktiver ansprechen.

Dazu haben wir Forschende im Bereich Ganztagschule gefragt, welche Ansätze und Methoden es im Ganztags tag gibt, mit denen der Bildungserfolg und die soziale Teilhabe für alle Grundschüler:innen gesichert werden kann. Wir haben außerdem einen Blick ins Ausland geworfen und Wissenschaftler:innen zu ihnen bekannten Ansätzen und Methoden zum Abbau von Bildungsungleichheiten durch außerunterrichtliche Angebote interviewt. Um auch den Praxisblick einzufangen, haben wir darüber hinaus Ganztagschulen und Bildungsverwaltungen in vier Bundesländern einbezogen und untersucht, welche Methoden und Ansätze sich für eine diversitätssensible Gestaltung der deutschen Ganztagschulpraxis umsetzen lassen.

Unsere Forschungsergebnisse sollen dazu beitragen, das Potenzial der Ganztagschule – besonders an Grundschulen – in Deutschland besser auszuschöpfen.

Angesichts der zunehmenden Diversität sind in vielen Ganztags(grund)schulen Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen und pädagogische Fachkräfte täglich damit konfrontiert, einer immer größeren Bandbreite an Bedürfnissen auf Schüler:innenseite gleichermaßen gerecht zu werden.

Mit dieser Broschüre möchten wir die Erkenntnisse aus unserem Projekt für Sie nutzbar machen. Wir stellen Ihnen zwölf Qualitätsbereiche vor, die Pädagog:innen im Ganztags tag wertvolle Anregungen bieten, um positive Lernumwelten zu schaffen und allen Grundschüler:innen und insbesondere sozial bildungsbenachteiligten Grundschüler:innen mit Migrationshintergrund gerecht zu werden und sie in ihrer Entwicklung unterstützen zu können.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre und inspirierende Impulse für Ihre Arbeit!

**Prof. Dr. Marianne Schüpbach
und Dr. Nanine Lilla**
Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Ingrid Gogolin
Universität Hamburg

Anna-Margarete Davis
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Förderung von sozial bildungsbenachteiligten (Grund-)Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Ganztagschule

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Gute Ganztagschulen bieten durch eine Verbindung von Unterricht, gemeinsamem Mittagessen und außerunterrichtlichen Angeboten (Grund-)Schüler:innen einen Ort des Lebens und Lernens, an dem sie sich wohlfühlen und vielfältige Bildungsangebote erhalten.

Diversität darf nicht länger eine Hürde sein

Der Ausbau der Ganztagsgrundschule in Deutschland ist mit hohen Erwartungen verbunden: Durch den erweiterten Zeitrahmen und ein hochwertiges Bildungsangebot soll mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Schüler:innen entstehen und die soziale Teilhabe aller Schüler:innen verbessert werden, damit der Bildungserfolg nicht länger vom sozialen Status, dem Migrationshintergrund oder anderen Diversitätsdimensionen¹ abhängt (BMBF, 2003).

Im Jahr 2021 hatten 40 Prozent der Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren in Deutschland einen Migrationshintergrund (Destatis, 2022). Aktuelle Forschungen, wie der IQB-Bildungstrend 2021 und IGLU 2021, zeigen, dass Kinder, deren Eltern nach Deutschland migriert sind, auf ihrem Bildungsweg oft in doppelter Hinsicht benachteiligt sind: einerseits durch ihre soziale Herkunft, also etwa aufgrund eines geringen Einkommens, eines niedrigen beruflichen Status oder eines niedrigen Bildungsniveaus der Eltern, und andererseits durch die unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Bildungsvoraussetzungen gegenüber nichtgewanderten Familien (Henschel et al., 2022; Stubbe et al., 2023; Stubbe et al., 2020).

Es gibt Angebote, die Benachteiligung kompensieren

Wie der aktuelle Forschungsstand zur Ganztagschule in Deutschland zeigt, lassen sich keine generellen kompensatorischen Wirkungen durch den Besuch von Ganztags(grund)schulen nachweisen. Allerdings zeigen einzelne Studien aus dem In- und Ausland sehr wohl Angebote auf, die der Benachteiligung wirksam begegnen – und sich allesamt durch eine hohe Qualität auszeichnen (Vandell et al., 2022). Einige dieser Methoden und Ansätze aus der Praxis können Sie in dieser Broschüre nachlesen.

¹ „Im Allgemeinen bezieht sich der Begriff ‚Diversität‘ auf die Heterogenität von Menschen, die sich in verschiedenen Dimensionen äußern kann. Zum Beispiel können Menschen in Bezug auf ihr Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung sowie mentale und physische Fähigkeiten unterschiedlich sein, ebenso wie in ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund (Gardenswartz, Cherbosque & Rowe, 2010). Innerhalb eines Individuums sind verschiedene Dimensionen der Diversität dynamisch miteinander verwoben (Prenzel, 2007). Neben der Wahrnehmung der Heterogenität in jeder Gruppe von Individuen erfordert diversitätssensibles Handeln die Wertschätzung der Vielfalt des Einzelnen. In diesem Sinne sind in bildungsbezogenen Kontexten die Unterschiede von Kindern im Vergleich zu anderen und ihre Einzigartigkeit als Ressource und nicht als Defizit zu sehen (Fereidooni & Zeoli, 2016).“ (Schmidt et al., im Review, eigene Übersetzung.)

Die vier Forschungsphasen im Projekt GeLeGanz: Woher kommen die Ergebnisse?

Das Forschungsprojekt GeLeGanz gliedert sich in vier Phasen:

Phase 1

Interviews mit nationalen und internationalen Wissenschaftler:innen

Phase 2

Priorisierung und Konkretisierung dieser Interviews im Hinblick auf die zentrale Fragestellung

Phase 3

Diskussion der in den Interviews identifizierten Qualitätsbereiche in Fokusgruppen mit verschiedenen Praxisakteur:innen aus dem deutschen Ganztags(grund-)schul-kontext

Phase 4

Gemeinsame (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Konzepten und Angeboten zur Förderung der Zielgruppe mit vier ausgewählten Schulen

Phase 1: Interviews mit nationalen und internationalen Wissenschaftler:innen

In der ersten Phase standen Interviews mit nationalen und internationalen Wissenschaftler:innen aus unterschiedlichen Disziplinen im Mittelpunkt. Sie alle verbindet ihr Forschungsinteresse an außerunterrichtlichen Angeboten im Ganztage mit dem Fokus auf Bildungsbenachteiligung.

Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen wurde darauf geachtet, dass die Ausgestaltung der außerunterrichtlichen Angebote in ihren Forschungsländern möglichst unterschiedlich ausgeprägt ist, zum Beispiel eher akademisch, eher freizeitorientiert oder aber auch beides in Kombination.

Befragt wurden 15 wissenschaftliche Expert:innen aus Australien, China, Dänemark, Großbritannien, Indien, Island, Japan, den Niederlanden, Norwegen, Russland, Schweden, der Schweiz, Südkorea, Ungarn und den USA sowie 15 Expert:innen aus Deutschland. Sie gaben ihre Einschätzung darüber ab, welche Qualitätsmerkmale zur Gestaltung von Angeboten für bildungsbenachteiligte Schüler:innen mit Migrationshintergrund relevant sind.

Phase 2: Priorisierung und Konkretisierung im Hinblick auf die zentrale Fragestellung

Die zentralen Aussagen der Interviews der ersten Phase wurden denselben Expert:innen in der zweiten Phase nochmals vorgelegt mit der Bitte, diese zu priorisieren und weitere Konkretisierungen im Hinblick auf die Zielgruppe der sozial bildungsbenachteiligten Grundschüler:innen mit Migrationshintergrund vorzunehmen. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse im Programm MAXQDA. Auf diesem Wege wurden zwölf Qualitätsbereiche identifiziert, die bei der Gestaltung von diversitätssensiblen Ganztagsangeboten berücksichtigt werden sollten.

Phase 3: Diskussion der in den Interviews identifizierten Qualitätsbereiche in Fokusgruppen mit verschiedenen Praxisakteur:innen aus dem deutschen Ganztags(grund-)schulkontext

In der dritten Phase wurden die Qualitätsbereiche in Fokusgruppen diskutiert. Eine Fokusgruppe ist eine qualitative Forschungsmethode, bei der eine kleine Gruppe von Personen moderiert über ein festgelegtes Thema diskutiert, wodurch man tiefere Einblicke in die Meinungen, Einstellungen und Einschätzungen der Teilnehmenden gewinnt. Es gab zum einen vier homogene Fokusgruppen, mit jeweils vier bis zwölf Personen aus der Bildungsverwaltung. Zum anderen wurden heterogene Fokusgruppen mit jeweils sechs bis zwölf Personen aus 14 offenen Ganztagsgrundschulen durchgeführt. Diese Gruppen setzten sich aus Schulleitungen, Lehrkräften, Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, Ganztagskoordinator:innen, außerschulischen Kooperationspartnern sowie Elternvertretungen zusammen. Die Transkripte der Fokusgruppen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse in MAXQDA ausgewertet.

Phase 4: Gemeinsame (Weiter-)Entwicklung und Erprobung von Konzepten und Angeboten zur Förderung der Zielgruppe mit vier ausgewählten Schulen

In der vierten Phase wurden die Ergebnisse der ersten drei Phasen mit vier offenen Ganztagsgrundschulen aus Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein ausgetauscht. In Gesprächen wählten die Schulen zwei bis drei Qualitätsbereiche aus, auf die sie in einem Schulentwicklungsprozess ein besonderes Augenmerk legten, um sozial bildungsbenachteiligte Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern.

Zu Beginn der Kooperation wurde bei jeder Schule eine Bedarfserhebung in Bezug auf die gewählten Qualitätsbereiche vorgenommen. Auf der Grundlage einer Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT-Analyse) wurden Anknüpfungspunkte und Entwicklungsfelder für die Schulen identifiziert, denen sich die Schulen in einem Entwicklungsprozess zuwenden würden. Für den Prozess wurde eine Handreichung adaptiert, die von Wissenschaftler:innen und Lehrkräften gemeinsam für die Unterstützung von Schulentwicklung mit dem Fokus auf Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelt wurde.² Die Schulen wurden angeregt, erreichbare Ziele zu formulieren, einzelne Schritte zu konkretisieren sowie Indikatoren, die die Zielerreichung kennzeichnen, zu benennen. Ergänzend wurden gemeinsam mit den Schulen Materialien für die schulische Praxis (wie z.B. Übergabeprotokolle, Checklisten etc.) entwickelt.

² FörMig Kompetenzzentrum Hamburg, 2011. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/foermig-toolkit-komplett-netzversion.pdf>

Qualitätsbereiche für die Gestaltung diversitätssensibler Ganztagsangebote

Die Analyse der Interviews mit den wissenschaftlichen Expert:innen ergab zwölf Qualitätsbereiche. Diese beziehen sich, im Vergleich zu anderen Qualitätspapieren zum Ganzttag, im Speziellen auf die Förderung sozial bildungsbenachteiligter Schüler:innen mit Migrationshintergrund, also auf diejenigen Schüler:innen, die einer doppelten Benachteiligung – einer sozioökonomischen sowie einer migrationsbedingten – ausgesetzt sind, welche sich negativ auf ihren Bildungserfolg auswirkt.

Jeder dieser zwölf Qualitätsbereiche umfasst mehrere Aspekte, die eine weitere Ausdifferenzierung der Umsetzung von außerunterrichtlichen Angeboten ermöglicht. Zur Veranschaulichung, wie eine diversitätssensible Gestaltung aussehen kann, werden die Aspekte durch Anregungen aus der Praxis, O-Tönen aus dem Projekt und weiterführenden Literaturhinweisen ergänzt.

1) Pädagogische Ziele

Dieser Bereich bezieht sich auf die pädagogischen Ziele und Lerninhalte der außerunterrichtlichen Angebote.

Aspekt 1 umfasst die Förderung der ganzheitlichen Entwicklung der Schüler:innen (akademische Kompetenzen und sozioemotionale Entwicklung) durch eine gelingende Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten.

Das Beispiel der Interviewpartnerin aus Großbritannien beschreibt eine gelungene Verbindung des Naturwissenschaftsunterrichts mit den Ganztagsangeboten. Während im Unterricht das Thema „Der Weltraum und die NASA“ bearbeitet wurde, bastelten die Schüler:innen nachmittags Weltraumfahrzeuge.

Aspekt 2 beschreibt, dass die formale Bildung durch ein breites Spektrum an kindorientierten Angeboten ergänzt werden soll, die sich an den Bedarfen und Interessen der Kinder ausrichten.

Die Sicht der Kinder ins Zentrum zu stellen, fällt Erwachsenen nicht immer leicht. Doch es ist wichtig, dass die Schüler:innen zu formulieren lernen, was sie brauchen und wollen. Daher kommt in vielen Schulen in Dänemark regelmäßig ein Kinderrat zusammen. In Deutschland ist dieses Format als Klassenrat bekannt.

Aspekt 3 benennt Möglichkeiten zum Ausgleich ungleicher Lebensbedingungen durch spezifische Förderung durch Sprachbildung, Förderung sozioemotionaler Kompetenzen, Talentförderung und Unterstützung bei den Hausaufgaben.

Eine Berliner Schule machte die Erfahrung, dass der Erfolg der Sprachförderung wesentlich davon abhängt, wie eng die Sprachförderung an den Regelunterricht gebunden ist. Je enger die Sprachförderung sich am Regelunterricht orientiert, desto schneller und besser konnten die Schüler:innen die erworbenen Fähigkeiten einsetzen und sich so am Unterricht beteiligen. Ein isolierter Sprachkurs ohne Bezüge zum Unterricht kann also keine gezielte Sprachförderung gewährleisten.

Praxisbeispiel

Informationen und Lehrmaterialien sowie eine Mediensammlung zum Klassenrat finden Sie zum Beispiel bei der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV):
<https://www.dguv-lug.de/primarstufe/soziale-kompetenz/klassenrat/>

Ein weiteres Praxisbeispiel zum Thema Sprachförderung können Sie hier nachlesen:
<https://www.ganztaegig-lernen.de/sprachfoerderung-von-kindern-mit-migrationshintergrund>

Weiterführende Studien und Literatur zu pädagogischen Zielen

Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M & Holtappels, H. G. (2020). Ganztagschulen, individuelle Förderung und die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), Studien zur ganztägigen Bildung. Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) S. 13–24. Basel.

Lilla, N. & Schüpbach, M. (2021). Extended Education in Germany between Complementation and Compensation: An Analysis of Extracurricular Primary School Offerings with Regard to Content, Frequency, and Range, in Connection With the Composition of the Student Body. IJREE, 9(1), S. 22–44. <https://doi.org/10.3224/ijree.v9i1.04>

Ning, H., Schmidt, J. S., Lilla, N., Nieuwenboom, W. J. & Schüpbach, M. (forthcoming). Extended Education in Primary Education Across Different National Contexts: Developing an Approach for Categorising Educational Foci. In M. Schüpbach, T.-S. Idel & I. Gogolin (Hrsg.), Special Edition of Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Extended Education – Different Impetus, Conceptions, Developments in an International Perspective (accepted).

2) Aus- und Weiterbildung des Personals

Dieser Bereich umfasst die berufliche Qualifikation, Erfahrungen und Fähigkeiten sowie (Weiter-) Qualifizierung des in den außerunterrichtlichen Angeboten tätigen Personals.

Aspekt 1 zielt darauf ab, dass im Ganztage bewusst darauf geachtet wird, dass das Team in sprachlicher, beruflicher und kultureller Hinsicht divers aufgestellt ist.

„Die Expertin aus den Niederlanden beschrieb ihre Erfahrungen: „Ich denke, ein Gefühl der Sicherheit und des Willkommenseins sind vielleicht wichtiger, als uns bewusst ist. Also, dass Lehrende oder andere Mitarbeitende dem Kind nicht völlig fremd sind. Wenn sie einen ähnlichen Hintergrund oder eine ähnliche Sprache haben wie man selbst.“

Aspekt 2 weist darauf hin, dass Personal, das multiprofessionell im Ganztage arbeiten soll, dies bereits in der Ausbildung (kennen)lernen muss. Es sollte daher eine stärkere Verankerung des Themas Ganztage in den verschiedenen pädagogischen Ausbildungsgängen stattfinden.

Die Serviceagentur Bremen bietet seit mehr als zwölf Jahren die Qualifizierungsreihe „Multiprofessionalität in der Ganztage Schule – von Anfang an gemeinsam“ an. Entwickelt wurde sie gemeinsam mit der Universität Bremen, der Hochschule Bremen und den Fachschulen für Sozialpädagogik in Neustadt und Blumenthal. Ziel ist es, die zukünftigen Lehrkräfte, Erzieher:innen und Schulsozialarbeiter:innen bereits in Studium und Ausbildung auf ihre Zusammenarbeit an Ganztage Schulen vorzubereiten.

Aspekt 3 ergänzt hierzu, dass auch das nicht pädagogisch ausgebildete Personal sowie Freiwillige bzw. ehrenamtlich Tätige Weiterbildungen erhalten, um die Angebote diversitätssensibel zu gestalten.

In Deutschland gibt es in mehreren Bundesländern Qualifizierungsangebote für Mitarbeiter:innen im Ganzttag ohne pädagogische Erstausbildung. So entwickelte die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Schleswig-Holstein je einen Zertifikatskurs für pädagogische Mitarbeiter:innen sowie für Ganztagskoordinatorinnen und -koordinatoren. Im Zertifikatskurs für pädagogische Mitarbeiter:innen beschäftigt sich das Modul „Vielfalt sehen und verstehen“ mit dem Thema Diversität.

Seit 2023 gibt es den Berliner Pädagog:innentag. Hier kommen angehende pädagogische Fachkräfte sowie angehende Lehrkräfte zusammen und tauschen sich zu Themen des Ganztags aus. Der nächste Pädagog:innentag wird voraussichtlich im Sommer 2025 stattfinden.

Aspekt 4 fordert gemeinsame, erfahrungsbasierte Fortbildungen zu spezifischen Themen des Ganztags für das gesamte Team einer Ganztagschule.

In Island entsteht aktuell eine zentrale Beratungsstelle für Pädagog:innen, die mit Schüler:innen mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund arbeiten. Darüber hinaus entwickelt die Pädagogische Hochschule in Island in Partnerschaft mit der Regierung ein langfristiges Angebot an Online-Bildungskursen.

Praxisbeispiele

Informationen zu der oben genannten Fortbildungsreihe „Multiprofessionalität in der Ganztagschule – von Anfang an gemeinsam“ finden Sie hier: <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/ganztaegig-lernen/modulreihe-multiprofessionalitaet-163870>

Weiterführende Studien und Literatur zur Aus- und Weiterbildung des Personals

Kooperationsprojekt Professionalisierung Ganzttag (ProGanz) an der Freien Universität Berlin, gefördert durch Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/v/proganz/index.html>

Sauerwein, M., & Danner, A. (2024). Personal und Qualifikation im Ganzttag. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01239-2>

Danner, A., Bock, F., Rohde, D., Graßhoff, G., Idel, T.S., & Sauerwein, M. (2023). Laien als Akteure im Ganzttag. *Soziale Passagen*, 15(1), S. 281–287. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00443-x>

Jewell, T. (2020). Das Buch vom Anti-Rassismus: 20 Lektionen, um Rassismus zu verstehen und zu bekämpfen. Mitmach-Buch für Jugendliche und Kinder ab zehn Jahren: Vorurteile erkennen, solidarisch und empathisch handeln.

3) Zusammensetzung der Lerngruppe

Dieser Qualitätsbereich befasst sich mit der Gruppenzusammensetzung der Schüler:innen in den außerunterrichtlichen Angeboten.

Aspekt 1 weist darauf hin, dass die Schüler:innen davon profitieren, wenn die Lerngruppe in Bezug auf Alter bzw. Jahrgangsstufe, kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Hintergründe heterogen zusammengesetzt ist.

“*Der wissenschaftliche Experte aus Norwegen betont in seinem Interview: „Ich denke, es ist SEHR wichtig, dass man diese Gruppe [sozial bildungsbenachteiligte Schüler:innen mit Migrationshintergrund] in die Gesamtgruppe integriert. In eine heterogene Gruppe, sowohl bezogen auf das Geschlecht, das Alter wie auch die kulturellen Gruppen der Schüler:innen.“*

Aspekt 2 streicht heraus, dass der Aufbau von festen Lerngruppen und Bezugspersonen am Vor- und Nachmittag der Förderung stabiler Beziehungen dient.

Aspekt 3 empfiehlt, dass ein angemessener Pädagog:innen-Kind-Schlüssel (1:5 bis 1:12) eingehalten wird, der ggf. durch eine Eins-zu-eins-Unterstützung parallel zu Gruppenaktivitäten ergänzt wird.

Die Expertin aus Australien beschreibt, dass es normalerweise ein Verhältnis von Personal zu Schüler:innen von 1:10–1:15 gibt. Sie berichtet von einer Einrichtung mit 350 Kindern und 35 Erzieher:innen, in denen die Kinder im Rahmen einer sechswöchigen Ferienbetreuung in verschiedenen Sprachgruppen zwischen freiem Spiel und angeleiteten Clubs, z.B. Bücher, Kochen, Perlen, Kunst, wählen und sich damit weiterentwickeln können.

Praxisbeispiele:

Eine Hamburger Grundschule stellte fest, dass die Vorstellung, gleichaltrige Kinder im gleichen Tempo gleichzeitig zum selben Ziel zu bringen, nicht realistisch ist. Deshalb führten sie jahrgangsübergreifenden Unterricht ein. Alle Schüler:innen wurden in zwei Stufen mit jeweils mehreren Lerngruppen eingeteilt: Zur Stufe I gehören Erst- und Zweitklässler/innen, Stufe II bilden Dritt- und Viertklässler/innen. Die Pädagog:innen arbeiten in Stufenteams, jedes Team betreut vier Lerngruppen. Innerhalb dieses Teams können die Schüler:innen lerngruppenübergreifend und unabhängig vom Alter je nach ihrem Wissenstand und ihren Interessen zu einzelnen Themen Neues erarbeiten oder auch etwas nacharbeiten.

KINDER ERLEBEN SICH IN VERSCHIEDENEN ROLLEN

Durch die verschiedenen Stufen erfährt sich jedes Kind im Laufe der Jahre in unterschiedlichen Rollen. Die Schulanfänger:innen lernen, dass die Großen ihnen helfen. Im nächsten Schuljahr wachsen sie in die Rolle des „großen“ Kindes, welches den jüngeren Schüler:innen hilft. Im dritten Schuljahr, mit Beginn der Stufe II, gehören sie wieder zu den jüngeren Schüler:innen – auf einer höheren Stufe.

ERMUTIGUNG, MOTIVATION, ZUSAMMENHALT

Die Schüler:innen erleben viele Vorteile durch diesen jahrgangsübergreifenden Unterricht. Für lernschwache Kinder kann die Erfahrung, einem jüngeren Kind etwas erklären zu können, eine wichtige Ermutigung sein. Sowohl bei den jüngeren als auch bei den älteren Schüler:innen steigt die Lernmotivation. Zum einen eifern die Jüngeren den Älteren nach und sind interessiert, die Lerninhalte genauso gut zu beherrschen wie die Großen. Die älteren Schüler:innen erkennen ihre eigenen Fortschritte im Spiegel der jüngeren. Die negativen Auswirkungen der Konkurrenz unter Gleichaltrigen treten in den Hintergrund. Dadurch geraten Kinder, die lernschwächer sind, nicht so leicht und vor allem nicht dauerhaft – in Außenseiterpositionen.

4) Lehr-Lern-Arrangements

Dieser Qualitätsbereich bezieht sich auf die Art und Weise pädagogischer Interaktionen, Erfahrungen und Stimulationen in den außerunterrichtlichen Angeboten.

Aspekt 1 beschreibt, dass es ein Gleichgewicht geben muss zwischen freiem Spiel, Selbstlernzeiten und angeleiteten Aktivitäten, die erfahrungsbasiertes Lernen beinhalten und von den Kindern aktiv mitgestaltet werden.

„Die Expertin aus Australien beschreibt ihre Erfahrungen im Interview: „Ich persönlich denke, dass es eine Kombination aus freiem Spiel und angeleiteten Aktivitäten sein sollte. [...] Wir wissen aber auch, dass Kinder freies Spiel lieben. Besonders Kinder mit nicht englischsprachigem Hintergrund gibt das freie Spiel die Möglichkeit, ihre Kompetenzen und ihre Sprache in einem wirklich stressfreien Raum und unterstützt von anderen Kindern zu entwickeln.“

Junge Menschen brauchen Freiräume, Platz zur Entfaltung. Sie wollen, je nach individuellem Bedürfnis, toben, sich ausruhen oder sich mit ruhigen Aktivitäten beschäftigen. Eine abwechslungsreiche Lernumwelt sowie Rückzugs- und Bewegungsräume geben jungen Menschen die Gelegenheit, ihre Balance zwischen freiem Spiel, Selbstlernzeiten und angeleiteten Aktivitäten zu finden. Dies kann z.B. durch eine Umgestaltung der Essenspause geschehen: In Deutschland gehen viele Kinder im 30-Minuten-Takt in die Mensa – unabhängig davon, ob sie bereits hungrig sind oder nicht. Eine innovative Schule in Niedersachsen ging einen anderen Weg: Sie verlängerte die Essenspause auf 60 Minuten und lässt die Kinder in diesem Zeitraum selbständig zum Essen gehen. Erfreuliche Nebeneffekte: Kinder, die schnell essen und sich bewegen wollen, können dies sofort nach Beendigung des Essens tun. Die Lautstärke in der Mensa nimmt deutlich ab, die Kinder werden in ihrer Autonomie gestärkt und die Pädagog:innen haben Zeit, in Ruhe mit den anderen Kindern zu sprechen oder zu arbeiten, statt zu überwachen und zu ermahnen.

Aspekt 2 zielt drauf ab, dass Peer-Learning in Partner:innenübungen und Kleingruppenarbeit zur Unterstützung einer kollaborativen Lerngemeinschaft initiiert werden müssen.

Mentoren- und Patenschaftsprogramme zwischen Schüler:innen mit und ohne Einwanderungsgeschichte können Kindern helfen, sich schneller in der Schulgemeinschaft zurechtzufinden und soziale Kontakte aufzubauen. Auf diese Weise können Benachteiligungen reduziert und Vorurteile abgebaut werden. Ebenfalls hilfreich sind langfristige Schülerpatenschaften, bei denen die Pat:innen mindestens einmal die Woche ein Kind mit Migrationsgeschichte zuhause besuchen und ihm bei den Hausaufgaben helfen.

Aspekt 3 stellt dar, dass die individuelle Förderung in Angebote für alle integriert werden soll, indem die Angebote differenziert und sprachsensibel gestaltet werden.

Eine Berliner Schule macht regelmäßig kulturelle Angebote und bietet Erkundungen der näheren Umgebung im Rahmen von Tagesprojekten und Exkursionen an. Dabei steht die Begegnung mit verschiedenen Kulturen und Lebensweisen in Deutschland im Mittelpunkt. Die Schule sieht interkulturelle Bildung als Normalfall und als Schlüsselkompetenz für alle ihre Schüler:innen an. Das pädagogische Personal bereitet diese Begegnungen mit diversen Materialien vor und thematisiert auch Vergleiche der Kulturen und Lebenswelten in altersgerechter Form.

Aspekt 4 weist darauf hin, dass eine ermutigende, wertschätzende, beständige und unterstützende Begleitung der Schüler:innen durch das pädagogische Personal erfolgen soll.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit kann z.B. durch sogenanntes „Digital Storytelling“ geschehen. Als Kurzform der digitalen Filmproduktion lassen sich mit Digital Storytelling Teile der eigenen Lebensgeschichte weitergeben. Zudem können Pädagog:innen Impulse zur Anwendung der Erstsprache in die Aufgaben einbetten, z.B. durch erzählungsfördernde Elemente und dialogische Interaktionsstile, durch die Verwendung von Lernmaterialien und Internet-recherche in der Herkunftssprache.

Weitere Praxisbeispiele:

Die Broschüre „Individuell lernen – Ganztage gestalten“, entstanden im Programm LiGa – Lernen im Ganztage, zeigt Beispiele des individualisierten Lernens an verschiedenen Schulstandorten auf. https://sag-sh.de/storage/189/WEB_LiGa_SH_Broschu__re.pdf

Weiterführende Studien und Literatur – Lehr-Lern-Arrangements

Fischer, N., Elvstrand, H., & Stahl, L. (2022). Promoting quality of extended education at primary schools in Sweden and Germany: A comparison of guidelines and children's perspectives. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), S. 273–289. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s42278-022-00148-9.pdf>

Schmidt, J., Ning, H., Lilla, N., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (im Review). Process Quality of Extended Education Offerings from an International Perspective. How Can Primary School Children from Disadvantaged Backgrounds Be Supported? *IJREE*.

StEG-Konsortium (2016). *Ganztagesschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagesschulen 2012–2015*. Frankfurt am Main: DIPF. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/SteG_2016_Ganztagesschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf

5) Räumliche Organisation

In diesem Qualitätsbereich wird auf die Räumlichkeiten und Orte, an denen die außerunterrichtlichen Angebote stattfinden, fokussiert.

Aspekt 1 beschreibt die Vielfalt der Möglichkeiten ganztagschulischer Veranstaltungsorte: Sie können drinnen und draußen sein oder auch im digitalen Raum stattfinden.

„Die Expertin aus China wies in ihrem Interview auf die zunehmende Bedeutung des digitalen Raums hin: „Ich denke, wir sollten auch den Wandel des Lernens durch Technologie berücksichtigen. Durch virtuelle 3D-Realitäten und die Verschmelzung von Online und Offline müssen die Schüler:innen heutzutage manchmal nicht mehr rausgehen, um etwas über die Welt zu lernen. Sie können sich in einer sicheren Umgebung aufhalten, z.B. in der Schule oder in einem sozialen Zentrum in der Nähe ihres Zuhauses, wo sie diese Technologien nutzen können.“

Aspekt 2 zielt ab auf die Einbeziehung von außerschulischen Veranstaltungsorten in der direkten Umgebung der Ganztagschule (z.B. Museen, Bibliotheken).

Es lohnt sich, über den Tellerrand hinauszudenken und mit Vereinen oder Firmen zu kooperieren, die über sportliche oder kulturelle Angebote hinausgehen. So gibt in Schleswig-Holstein Schulen, deren Schüler:innen sich in Alten- oder Pflegeheimen engagieren und mit den Heimbewohner:innen gemeinsamen Aktivitäten nachgehen. In Nordrhein-Westfalen kooperieren einige Schulen mit Firmen vor Ort, sodass Schüler:innen z.B. Baustellen oder Produktionsstätten besuchen können.

Aspekt 3 betont die Bedeutung der Nutzung vielfältiger Ganztagsräume zur Differenzierung von Angeboten, aber auch für Elterngespräche. Dies können z.B. Gruppen-, Bewegungs- und Besprechungsräume sein, oder aber Räume für die Stillarbeit oder um sich zurückzuziehen. Allen gemeinsam ist, dass sie passend ausgestattet sind und eine einladende Atmosphäre verströmen.

Praxisbeispiele

Compartmentschulen: Gelernt und gearbeitet wird in den sogenannten „Compartments“ (auch Lernhäuser genannt), die als räumliche Einheiten wie „Miniatur-Schulen“ fungieren. Sie bieten kleinere, flexibel nutzbare Unterrichtsbereiche, ergänzt um Fachräume, Lernwerkstätten, Mensa und Mehrzweckraum. Diese Gebäude bieten allen Beteiligten ein modernes und flexibles Lern- und Lehrumfeld. <https://www.berlin.de/schulbau/massnahmen/neubau/compartmentschulen>

Pädagogische Architektur: Seit über zehn Jahren setzen sich die Montag Stiftungen für ein neues Denken und Handeln im Schulbau ein. Gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Pädagogik, Architektur, Planung und Verwaltung arbeiten sie an Grundlagen, Richtlinien und Konzepten – und daran, sie in der Praxis umzusetzen. Das Ziel: Schulbauten, die eine hochwertige und zeitgemäße Bildung für alle unterstützen. <https://www.montag-stiftungen.de/handlungsfelder/paedagogische-architektur>

Weiterführende Studien und Literatur – räumliche Organisation

Matzig, K. (2013). Das Prinzip Lernhäuser. Bauwelt, S. 29–30, S. 18–23. https://www.bauwelt.de/dl/792372/bw_2013_29_0018-0023.pdf

6) Zeitstruktur

Dieser Qualitätsbereich umfasst die zeitliche Organisation der außerunterrichtlichen Angebote.

Aspekt 1 beschreibt, wie eine Ganztagschule ihren Tagesablauf gestalten könnte. Dies gelingt durch die Rhythmisierung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten über den gesamten Schultag.

Aspekt 2 zielt ab auf die Festlegung von Mindestzeiten für Lernzeiten, die pädagogisch begleitet werden, z.B. AGs oder Hausaufgabenbegleitung, um eine umfassende Förderung zu ermöglichen, aber auch auf flexible Randzeiten zur Abholung der Kinder.

Aspekt 3 stellt die Bereitstellung zusätzlicher Angebote am Morgen, am Wochenende und in der Ferienzeit dar.

Die Expertin aus Großbritannien berichtet: „Ich habe auch [...] mit Ganztagschulen gearbeitet, die ihr Angebot umstellen mussten, weil die Familien ihre Kinder nach der Schule in eine Moschee bringen [...] Sie würden gerne an den außerunterrichtlichen Angeboten teilnehmen, haben aber nach der Schule andere Verpflichtungen. Die Möglichkeit, Angebote am Wochenende, am Vormittag oder auch in den Pausen des Schultages stattfinden zu lassen, bietet sich in solchen Situationen an.“

Praxisbeispiele

<https://www.ganztaegig-lernen.de/thema-des-monats/rhythmisierung-zeiten>

Weitere Informationen zur Rhythmisierung finden Sie in der Powerpoint-Präsentation von Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels: https://www.ganztag-mv.de/system/files/document/PPP%20Holtappels_Rhythmisierung%20in%20GTS_Vortrag%20RAA%20MV.pdf

Mehr zu einem Praxisbeispiel aus einer Berliner Grundschule lesen Sie hier:

<https://www.ganztaegig-lernen.de/willkommensklassen-der-charlie-rivel-grundschule-3-fragen>

7) Kooperation zwischen Schulen und Familien

In diesem Qualitätsbereich geht es um die Einstellung, Formate sowie den Umfang der Kommunikation und Zusammenarbeit mit sozial bildungsbenachteiligten Familien.

Aspekt 1 weist auf die Bedeutung der Etablierung von wertschätzender, respektvoller, partizipativer, persönlicher und regelmäßiger Kommunikation (z.B. zur Kostenübernahme, Relevanz und zum Mehrwert des Ganztags) mit den Eltern hin.

Im Rahmen abendlicher Treffen zwischen Lehrer:innen und Eltern wird – so ein schwedisches Beispiel – über Inhalte und Aufbau der außerunterrichtlichen Aktivitäten gesprochen, und den Eltern werden die Lernumgebungen ihrer Kinder gezeigt. Ergänzende Informationen liefern die Website sowie wöchentliche Informationsbriefe.

Aspekt 2 beschreibt, dass Eltern mit anderen Familiensprachen (ggf. unterstützt durch dolmetschende Eltern und Externe sowie durch Personal mit mehrsprachigen Fähigkeiten) in den Schulalltag einbezogen werden sollen.

Die schwedische Interviewpartnerin führte aus: „Wir haben in Schweden auch Tage, an denen die Eltern das Educare-Center für Schulkinder besuchen und [...] den ganzen Tag mit dem Kind verbringen können. Dadurch entwickeln sie ein Verständnis für den Inhalt der Aktivitäten. Es können Grundlagen für weitere Gespräche zwischen den Lehrenden und den Eltern geschaffen werden. Manchmal werden die Eltern auch gebeten, mitzuhelfen, wenn die Erzieher:innen einen Ausflug machen möchten.“

Aspekt 3 weist auf die Möglichkeiten hin, die Eltern in die Umsetzung von außerunterrichtlichen Angeboten sowie in Gestaltungsprozesse des Ganztags einzubinden.

Eltern mit besonderen Fähigkeiten oder Kenntnissen (z.B. Kunsthandwerk, Kochen, Sport) werden eingeladen, Workshops oder AGs zu leiten. Dies fördert nicht nur das Engagement der Eltern, sondern bereichert auch das Angebot für die Schüler:innen. Bei Schulfesten sind Eltern eingeladen, ihre eigenen Stände aufzubauen oder Aktivitäten anzubieten (z.B. Bastelstationen). Dies fördert die Gemeinschaft und ermöglicht es den Eltern, aktiv und niederschwellig am Schulleben teilzunehmen.

Aspekt 4 zielt ab auf die Qualifizierung von Eltern bezüglich der Förderung der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder sowie auf die Bestärkung des Austausches zwischen den Eltern.

In Workshops lernen Eltern zur Stärkung der Sprachfähigkeiten ihrer Kinder praktische Übungen und Spiele kennen, die sie zu Hause mit ihren Kindern durchführen können. Ergänzend dazu können den Eltern Materialien zur Unterstützung der Sprachentwicklung sowie eine Liste von altersgerechten Büchern bereitgestellt werden.

Praxisbeispiele

In Düsseldorf kooperieren Grund- und Gesamtschulen sowie die zugehörigen Familien mit einer Initiative, die geflüchtete Kinder und deren Familien an den Schulstandorten willkommen heißt und durch das Schuljahr begleitet. Diese Begleitung geht über die schulischen Angebote hinaus, um das Ankommen in Düsseldorf und die Eingewöhnung in eine neue Kultur zu erleichtern. So soll die gesellschaftliche Partizipation gefördert werden. Die Düsseldorfer Eltern unterstützen die Familien z. B. bei Behördengängen und tauschen sich über die verschiedenen Kulturen oder den Umgang miteinander aus. Zudem engagieren sich die Eltern und Schüler:innen auf Anregung der Schule im Rahmen gemeinsamer musikalischer, kultureller, sportlicher und gesellschaftlicher Aktivitäten mit Familien mit Migrationshintergrund: Dabei wird darauf geachtet, dass die vorhandenen Ressourcen und – beispielsweise künstlerischen, technischen oder sportlichen – Fähigkeiten der Kinder und ihrer Eltern gefördert werden. Zudem besuchen sich die Eltern und Kinder beider Familien gegenseitig.

Die gemeinsamen Aktivitäten fördern das Vertrauen, und den Eltern mit Migrationshintergrund fällt es leichter, sich in der Schule einzubringen und sich zu engagieren. Zusätzlich entsteht auch eine Brücke der Hilfsbereitschaft und des Vertrauens unter den Schüler:innen.

Weiterführende Studien und Literatur – Kooperation zwischen Schulen und Familien

Antony-Newman, M. (2020). Parental involvement of Eastern European immigrant parents in Canada: whose involvement has capital? *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), S. 111–126. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1668748>

Hillesheim, S. (2010). Elternarbeit in der Schule: Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern (Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung). <https://doi.org/10.25972/OPUS-3714>

8) Kooperationen zwischen dem pädagogischen Personal

Dieser Qualitätsbereich bezieht sich auf die Zusammenarbeit von Angehörigen von verschiedenen Professionsgruppen, die in den außerunterrichtlichen Angeboten tätig sind, z.B. die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Erzieher:innen, Sozialarbeiter:innen und Psycholog:innen.

Aspekt 1 bezieht sich auf die Strukturen zur Etablierung von multiprofessioneller Teamarbeit (z.B. in Fach-, Jahrgangs-, Klassenleitungsteams) und die Koordinierung und Vernetzung durch wechselnde Teamleitungen (zwischen Professionen) und Schulleitungen.

Aspekt 2 umfasst die Kooperation in Teams von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal zur Vor- und Nachbereitung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten.

„Der Experte aus Russland beschrieb: „Es ist äußerst wichtig, kreative und kooperative Teams zu bilden, in denen Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte gemeinsam lernen und eine gemeinsame pädagogische Haltung haben. Wir sehen dieses Problem in Schulen, die mit Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und einkommensschwachen Familien arbeiten. In diesen Schulen bleiben die Lehrenden oft unter sich und tauschen ihre Erfahrungen, Probleme und Erfolge nicht mit Kolleg:innen aus. Die Förderung von Zusammenarbeit und beruflichen Lerngemeinschaften in Schulen [...] sind wirksame Ansätze zur Unterstützung [sozial bildungsbenachteiligter Schüler:innen].“

Aspekt 3 zielt ab auf die Planung von überlappenden Arbeitszeiten und gemeinsamen Teamzeiten sowie gemeinsame Qualifizierungszeiten von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal.

Es ist hilfreich, zu Beginn des Schuljahres die Bedürfnisse der Lehrkräfte und des weiteren pädagogischen Personals zu erfassen, um geeignete Zeiträume für Team- und Qualifizierungszeiten festzulegen. Die Stundenpläne für die Qualifizierungen sollten Überlappungen enthalten – entweder durch Blockstunden oder flexible Unterrichtszeiten. Wöchentliche oder monatliche Teammeetings sollten fest im Stundenplan verankert sein. Diese Meetings können genutzt werden, um den Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischem Personal zu fördern. Eine Kieler Schule berichtete zunächst von Unmut, da die Treffen mehr Zeit in Anspruch nahmen. Nach wenigen Wochen waren die Pädagog:innen und Lehrkräfte begeistert: vom regelmäßigen und fest vorgesehenen Austausch, von der gegenseitigen Unterstützung im Unterricht und den konkreten Angeboten. Die Erwachsenen fühlten sich weniger allein, konnten ihre Herausforderungen und Sorgen teilen und begriffen sich als verlässliches Team. Gleichzeitig machten die Schüler:innen dank eines besseren Angebots schnellere Fortschritte.

Praxisbeispiele

In Nordrhein-Westfalen entwickeln Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeitende einer Ganztagsgrundschule Strukturen und Materialien, um Schüler:innen mit Migrationshintergrund besser individuell zu fördern.

Hierfür werden die Lehrkräfte und Pädagog:innen zukünftig Tandems bilden. Um Beobachtungen über die Schüler:innen festhalten zu können, wird ein leicht auszufüllendes und zentral abgelegtes Übergabeprotokoll entworfen. Dieses Protokoll soll von den Mitarbeitenden am Vormittag wie am Nachmittag ausgefüllt werden, damit die Entwicklung der Schüler:innen in beiden Bereichen des Ganztagschulalltags festgehalten werden kann. In Ergänzung zu den Protokollen sollen regelmäßige schulinterne Fallbesprechungen einerseits sowie Eltern-Schüler:innen-Pädagog:innen-Gespräche andererseits eingeführt werden. Letztere bieten ein Forum, um mit den Kindern und Eltern gemeinsam die Entwicklung des Kindes zu reflektieren und ggf. Maßnahmen zur Unterstützung zu besprechen und einzuleiten.

Praxisbeispiel 2:

Eine Osloer und eine Lübecker Schule berichten von großen Erfolgen, seit sie multiprofessionelle Teams systematisch miteinander arbeiten lassen. Die norwegische Schulleiterin lässt ihre Pädagog:innen jedes Jahr neue Tandems bilden. Anhand von standardisierten Evaluationsbögen hospitieren die Pädagog:innen regelmäßig im Unterricht bzw. bei den Angeboten am Nachmittag und tauschen sich über ihre Beobachtungen aus.

Die Lübecker Schule setzt dagegen auf das Prinzip „never change a running system“: Teams, die gut miteinander kooperieren, arbeiten weiter zusammen. Zum Auftakt der multiprofessionellen Zusammenarbeit gab es Zeit für ausführlichen Austausch: Welche Vorstellungen von Pädagogik haben die Lehrkräfte? Welche Vorstellungen hat das weitere pädagogische Personal? Wie tritt wer im Unterricht oder bei den Angeboten auf? Mit der Zeit nahmen die Konflikt- und Klärungsgespräche ab, und die Teams sind sich einig: Der erweiterte pädagogische Blick auf die Schüler:innen nützt allen.

Beide Schulen verzeichnen trotz ihrer unterschiedlichen Zugänge ähnliche Ergebnisse: Neue Ideen und methodische Ansätze können flächendeckend vom Vor- in den Nachmittag und umgekehrt weitergegeben werden. Dabei profitieren jüngere oder unerfahrene Pädagog:innen vom Erfahrungsschatz der älteren.

In der Broschüre „Professionelle Lerngemeinschaften“ von LiGa – Lernen im Ganztage finden Sie hilfreiche Tipps und Praxisbeispiele, die aufzeigen, wie professionelle Lerngemeinschaften den Bildungserfolg von Schüler:innen steigern können. https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Publikationen/Professionelle_Lerngemeinschaften_LeitIDEEN_LiGa.pdf

Weiterführende Studien und Literatur – Kooperationen zwischen dem pädagogischen Personal

Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(2), S. 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>

Schüpbach, M., Lilla, N. & Groh, N. (2020). Eine inklusive ganztägige Bildung: Multiprofessionelle Kooperation als wichtiges Element. In R. Braches-Chyrek & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Werkstattbücher: Band 2. Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung: Professionelle Handlungsmöglichkeiten und sozialstrukturelle Spannungsfelder* S. 104–115. Verlag Barbara Budrich.

Schüpbach, M., Bellin-Mularski, N. & Dunekacke, S. (2024). Die inklusive Ganztagschule als multiprofessionelles Arbeitsfeld. In C. Schmude & M. Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln* (1 Aufl.). Hürth: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

9) Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern

Dieser Qualitätsbereich umfasst die Auswahl der außerschulischen Kooperationspartner, die Entwicklung des Kooperationskonzepts sowie die nachhaltige Pflege und Fortführung der Partnerschaften.

Aspekt 1 weist darauf hin, dass die Auswahl der Partner sich an den pädagogischen Zielen und den schulkontextspezifischen Bedarfen sowie der Entwicklung eines kohärenten Gesamtkonzepts orientieren soll.

Im Vereinigten Königreich ergänzen Angebote, wie beispielsweise Museumsbesuche, sinnvoll das schulische Programm und bieten den Schüler:innen damit wertvolle Perspektiven und Erfahrungen.

Aspekt 2 zielt ab auf die Kooperation mit qualitativ hochwertigen Partnern aus der Nachbarschaft, wie z.B. Sozialdienste, psychologische Dienste, kulturelle und religiöse Gemeinschaften, Jugendzentren, Migrantenselbstorganisationen, Freizeitvereine, EduTech Companies usw.

Es lohnt sich für Ganztagsgrundschulen, Kooperationen mit kulturellen Vereinen aufzubauen. In Schleswig-Holstein unterstützt beispielsweise die Türkische Gemeinde bei der Hausaufgabenbetreuung und in der Elternberatung. In Berlin machen Glaubens- und Kulturgemeinschaften an Ganztagsgrundschulen altersgerechte Angebote zu Fragen rund um die verschiedenen Kulturen.

Aspekt 3 beschreibt den Nutzen langfristiger Kooperationsverhältnisse.

Praxisbeispiele

Die Datenbanken für Kooperationsangebote in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt ermöglichen sowohl den ganztägig arbeitenden Schulen als auch den außerschulischen Kooperationspartnern neue Wege der Partnersuche, der Präsentation von Angeboten und der Kontaktaufnahme für eine Zusammenarbeit.

<https://www.ganztag-mv.de/kooperationsdatenbank>

<https://www.schule.sachsen.de/gtadb.html>

<https://serviceagentur-ganztag.de/kooperationspartner/>

Weiterführende Studien und Literatur – Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern

Rother, P., Sauerwein, M. & Fischer, N. (2024). Qualität in der Ganztagschule – Qualität im Ganzttag. Soziale Passagen. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s12592-024-00495-7>

Schüpbach, M., Bellin-Mularski, N. & Dunekacke, S. (2024). Die inklusive Ganztagschule als multiprofessionelles Arbeitsfeld. In C. Schmude & M. Brodowski (Hrsg.), Handbuch Kindheitspädagogik Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln (1 Aufl.). Hürth: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

10) Finanzierung

Der Qualitätsbereich Finanzierung bezieht sich auf die Sicherung der Ressourcen für die Organisation des Ganztagsbetriebs auf der Systemebene sowie auf die Nutzung der Ressourcen auf der Schulebene und den Umfang der unentgeltlichen außerunterrichtlichen Angebote.

Aspekt 1 zeigt auf, dass ausreichend Ressourcen für Räumlichkeiten, Personal, Material und Fort- und Weiterbildung sichergestellt sein müssen.

Eine strategische Planung für mehrere Jahre hilft dabei, Ressourcen gezielt einzusetzen und Engpässe frühzeitig zu erkennen. Wichtig ist, dabei möglichst viele Kapitalquellen zu erschließen. Ansätze hierfür bieten

- ✓ Kooperationen mit Stiftungen oder lokalen Unternehmen
- ✓ Finanzierungen über Bonusprogramme, Verfügungsfonds und weitere öffentlich zur Verfügung gestellte Gelder
- ✓ Spendeneinnahmen, beispielsweise aus Kuchenverkäufen, Spendenläufen oder, wie im Fall einer Berliner Schule, durch die Initiierung einer Crowdfunding-Kampagne
- ✓ eine zentrale Beschaffungsstelle innerhalb der Schule, um Materialien kostengünstiger einzukaufen und den Überblick über vorhandene Ressourcen zu behalten.

Aspekt 2 fordert eine Autonomie der Ganztagschulen bezüglich finanzieller Unterstützung von benachteiligten Kindern ausgehend von ihren besonderen Bedürfnissen.

Eine Expertin aus China sagte: „Ich habe immer das Gefühl, dass die Schulen selbst entscheiden können, welche Schüler:innen [...] am meisten finanzielle Unterstützung brauchen. Eine Schule hat sehr gute Arbeit geleistet: Sie haben eine Familie mit [...] drei Kindern ermittelt, für die sogar die minimalen Gebühren der außerunterrichtlichen Angebote eine Belastung waren. Schließlich gelang es, einen privaten lokalen Fonds eines Unternehmens zur Subventionierung und Unterstützung zu finden.“

Aspekt 3 verlangt, dass der Besuch der Ganztagsschulangebote und die Einnahme des Mittagessens für alle Kinder kostenlos ist.

11) Leitungsstrukturen

Der Qualitätsbereich Leitungsstrukturen beschreibt die Verantwortlichkeiten in der Steuerung und Umsetzung der außerunterrichtlichen Angebote.

Aspekt 1 benennt die Übergabe der Gesamtverantwortung für die Ganztagschule an die Schulleitung, um die Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten zu begünstigen.

Aspekt 2 beschreibt die Verständigung über gemeinsame Ziele bei geteilter Verantwortung zwischen der Schulleitung und der für die Ganztagsangebote zuständigen Person oder dem Träger.

Bei der Verständigung auf gemeinsame Ziele braucht es zunächst ein Leitbild. Erfolgreiche Schulleitungen, beispielsweise aus Aarhus (Dänemark) oder Berlin, berichten, dass ihre Leitbilder den Grundstein für die multiprofessionelle Arbeit mit Kindern aus benachteiligten Familien gelegt haben. „Kein Kind geht verloren“, „Stärken stärken“ oder „Jedes Kind zählt“ sind Leitbilder, auf die es sich zu verständigen und bei jedem Projekt oder der Schulentwicklung zu besinnen gilt. In den Teammeetings kann anhand des Leitbilds immer überprüft werden: Sind wir als pädagogisches Team mit unserer Arbeit auf dem richtigen Weg?

Aspekt 3 zeigt die Bedeutung der wissensbasierten und flexiblen Steuerung des Ganztags durch Einbindung des multiprofessionellen Kollegiums auf.

”

Die Expertin aus den USA beschrieb: „Es gab eine engere Beziehung zwischen der Schulleitung und der Leitung des außerunterrichtlichen Angebots, wobei die Schulleitung stärker in das außerunterrichtliche Angebot eingebunden war und die Aufsicht über das außerunterrichtliche Angebot hatte [...]. Wir haben mehr [...] Ergebnisse bei den Schüler:innen erzielt, insbesondere positive akademische Ergebnisse.“

Weiterführende Studien und Literatur zu Leitungsstrukturen

Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.J. (2019). Auf dem Weg zu einer guten Ganztagsschule: Eine qualitative Analyse gelungener Schulpraxis. Wochenschau Verlag. https://www.researchgate.net/publication/363211202_AUF_DEM_WEG_ZU_EINER_GUTEN_GANZTAGSSCHULE_Eine_qualitative_Analyse_gelungener_Schulpraxis

Im Fokus der Broschüre „Ganzttag erfolgreich steuern“, erstellt im Projekt „Wissenschaftsgeleiteter Qualitätsdialog zum Ganzttag“ des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, stehen Fragen, die für die Steuerung des Ganztags von Bedeutung sind. Dazu gehören: Was macht eine gute Leitung aus? Welche Aspekte sind für die Qualität des Ganztags und die gemeinsame Zielsetzung der Steuerungsgruppe relevant? Wie lassen sich gute Rahmenbedingungen für einen gelingenden Ganzttag realisieren?

Das Heft können Sie kostenlos hier herunterladen:

<https://www.dipf.de/de/forschung/publikationen/pdf-publikationen/handreichungen-ganzttag/quad-steuerung-2021-barrierefrei.pdf>

12) Qualitätsentwicklung und -sicherung

Dieser Qualitätsbereich bezieht sich auf die Maßnahmen zur Evaluation sowie der (Weiter-)Entwicklung und Sicherstellung der Qualität von außerunterrichtlichen Angeboten, sowohl auf der politischen Steuerungsebene (z.B. Schulinspektion) als auch auf der Ebene der jeweils durchführenden Institution (z.B. Ganztagschule).

Aspekt 1 umfasst die Entwicklung von Zielsetzungen für den Ganztag und darauf aufbauend die Entwicklung verbindlicher Qualitätsrahmen (bundesweit und/oder auf Landesebene).

Aspekt 2 beschreibt die Durchführung schulexterner Evaluation auf der Basis verbindlicher Qualitätsstandards und der spezifischen Gegebenheiten vor Ort.

Aspekt 3 bezieht sich auf die Einbindung von Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal bei der schulinternen Evaluation und Weiterentwicklung.

Für die schulinterne Evaluation und Weiterentwicklung der Qualität steht eine Vielzahl an Instrumenten zur Verfügung. Ein systematisch eingerichtetes Beschwerdemanagement mit Zugang für alle Beteiligten an Schulen und gesicherten Rückmeldungen auf „Beschwerden“ ist die Basis einer kontinuierlichen Weiterentwicklung. Darüber hinaus sind regelmäßige Befragungen sinnvoll. Sie können digital oder analog durchgeführt werden, sollten aber unbedingt mehrsprachig aufgebaut sein und auch Kindern, die noch nicht lesen oder schreiben können, die Möglichkeit zur Teilnahme bieten – z.B. über die Auswahl von Bildern.

Praxisbeispiele

Damit Steuergruppen von Schulen sich den aktuellen Entwicklungsstand ihrer Ganztagschule vergegenwärtigen und Inspiration und Anregung für Veränderungen erhalten können, wurden die Checklisten zum 5x5 der guten Ganztagschulen entwickelt. Diese können Sie hier kostenlos herunterladen:

https://www.schulaufsicht.de/fileadmin/Redaktion/Materialien/Toolbox/Checklisten_zum_5x5_der_guten_Ganztagschule.pdf

Weiterführende Studien und Literatur – Qualitätsentwicklung und -sicherung

LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. (2021). Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule. Mit Instrumenten zur Analyse von Entwicklungsstand und -zielen. LISUM.
https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/Ganztagschule/Material_GT/2021_11_25_Qualitaetsstand_inkl_BlnGanztagschule.pdf

Instrumente zur Bedarfsanalyse an einer Ganztagschule

Wenn Sie an Ihrer Schule Qualitätsbereiche identifiziert haben, die Sie als Orientierung für die diversitätsgerechte Weiterentwicklung Ihrer Arbeit nutzen möchten, können Sie mithilfe der folgenden Bedarfsanalyse Ziele und Maßnahmen entwickeln.

Die beschriebenen Instrumente (Tools) sollen Sie dabei unterstützen, Ihre Projekte und Veränderungsvorhaben an Ihrer Schule strukturiert zu planen, umzusetzen und zu reflektieren. Füllen Sie die Vorlagen aus und beantworten Sie die Fragen möglichst konkret und ausführlich genug. Nur dann können andere Ihre Angaben nachvollziehen. Sollte eine Frage in Ihrem Kontext keine Rolle spielen, können Sie diese natürlich auslassen.

SWOT-Matrix

Mit der SWOT-Analyse können Sie die eigenen Stärken (engl. **strengths**), Schwächen (engl. **weaknesses**) sowie die externen Chancen (engl. **opportunities**) und Risiken/Bedrohungen (engl. **threats**) Ihrer Schule in Bezug auf Ihre Fragestellung bzw. Ihr Ziel analysieren. Das Ziel muss vorher also klar definiert sein. Am besten bringen Sie dazu eine Gruppe von Kolleg:innen mit unterschiedlichen Perspektiven zusammen. Alle Antworten sollten beschreibend formuliert werden, nicht bewertend. Einander ähnliche Antworten können zusammengefasst werden.

STÄRKEN (intern)	SCHWÄCHEN (intern)
CHANCEN (extern)	RISIKEN (extern)

Schritt 1: Nehmen Sie eine leere Matrix oder zeichnen Sie diese auf ein Flipchart, wenn Sie mit mehreren zusammenarbeiten wollen.

- Fangen Sie mit den eigenen Stärken (intern) an: Welche Stärken haben wir? Was läuft richtig gut? Was läuft bei uns besser als an anderen Schulen?
- Gehen Sie dann zu den Schwächen über: Welche Schwächen haben wir? Was läuft bei uns nicht gut? Wo sind wir besonders schwach? Worin liegt das größte Problem unserer Schule? Wo haben wir Nachholbedarf?
- Chancen (extern): Welche Chancen bieten das Umfeld, die weitere Umgebung oder die gesamtgesellschaftliche Situation? Welche Möglichkeiten gibt es? Auf welche potenziellen Kooperationspartner können wir zugehen?
- Risiken (extern): Welche Risiken birgt das Umfeld? Welche ungünstigen Bedingungen liegen im Umfeld vor? Welche Schwierigkeiten hinsichtlich der gesamtgesellschaftlichen Situation liegen vor?

Während die Stärken und Schwächen sich auf den Ist-Zustand beziehen, sollen die Chancen und Risiken den Blick in die Zukunft richten.

Jede Antwort darf nur einer Kategorie zugeordnet werden. Achten Sie auch darauf, interne Schwächen (z.B. viele freie Stellen) und externe Risiken (z.B. Fachkräftemangel) nicht zu vermischen, um später sinnvolle Maßnahmen ableiten zu können.

Schritt 2: Nehmen Sie nun folgende Matrix oder übertragen Sie diese auf ein Flipchart und kombinieren Sie: zuerst die Chancen mit den Stärken, dann mit den Schwächen, im Anschluss die Risiken mit den Stärken und zum Schluss die Risiken mit den Schwächen. Die Fragen in dieser Vorlage helfen Ihnen, die Felder auszufüllen.

	STÄRKEN (intern)	SCHWÄCHEN (intern)
CHANCEN (extern)	<i>Welche neuen Chancen und Anknüpfungspunkte ergeben sich aus unseren Stärken?</i>	<i>An welchen Schwächen können wir arbeiten, um bestehende Chancen besser zu nutzen?</i>
	MATCHING	UMWANDLUNG
RISIKEN (extern)	<i>Welche Stärken können wir nutzen, um bestehende Risiken abzumildern oder zu kompensieren?</i>	<i>Welche Schwächen können wir reduzieren, um Risiken abzumildern oder zu kompensieren?</i>
	NEUTRALISIERUNG	VERMEIDUNG

Die hieraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen können Sie im Anschluss mithilfe des Zielvereinbarungsbogens konkretisieren.

Zielvereinbarungstool

Bei diesem Instrument geht es darum, Ihr Ziel bzw. Ihre Ziele konkret zu benennen und verbindliche Schritte im Kollegium bzw. dem gesamten Projektteam festzuhalten. Nutzen Sie die folgenden Fragen als eine Art Leitfaden. Sie können die beantwortete Version auch ausdrucken und allen Beteiligten aushändigen, um die Verbindlichkeit zu erhöhen.

1. Welche Ziele wollen wir konkret erreichen? Welche Veränderung wünschen wir uns für die sozial bildungsbenachteiligten Schüler:innen mit Migrationshintergrund an unserer Schule?

Formulieren Sie die Ziele möglichst konkret und verständlich. Ziele sollen realistisch sein, also nicht zu hochgesteckt, aber auch nicht zu anspruchslos. Die Ziele sollen durch Ihr eigenes Handeln und das Ihres Teams erreichbar sein.

Ziel 1: Wir werden ... einführen, um ... zu erreichen.

Das bedeutet für die Kinder ...

Ziel 2: Bis zum ... ist ... umgesetzt, um ... zu erreichen.

2. Zu welchen Themen benötigen wir (mehr) Wissen bzw. konkretes Handwerkszeug?

Wenn Sie feststellen, dass Sie weitere Informationen oder mehr Beispiele, Vorbilder benötigen, können Sie dies an dieser Stelle festhalten. Zugleich sollten Sie festhalten, wie und bis wann Sie an entsprechendes Wissen oder Unterstützung gelangen und wer dafür verantwortlich ist bzw. sich darum kümmert.

3. Welche Ressourcen stehen uns zur Verfügung?

Benennen Sie hier die Person(en) bzw. Institution(en), die sich in die Aktivitäten einbringen, und halten Sie fest, in welcher Funktion oder Rolle diese zur Verfügung stehen. Halten Sie zudem Bedingungen für die Mitwirkung fest, also etwa: Welche zeitlichen Ressourcen kann die Person einbringen. Sofern nötig, notieren Sie auch andere Ressourcen, die für die Umsetzung der Absicht benötigt werden, z.B. die räumlichen Möglichkeiten oder andere Ressourcen (Technik, Material, vorhandenes Konzept, vorhandene finanzielle Spielräume etc.).

Ein Beispiel:

a. Person: Erzieherin A. (spricht Ukrainisch und Deutsch)

b. Rolle: Betreuung/Leitung Eltern-Café

c. Zeit: 30 h/Woche insgesamt, für das Eltern-Café 3 h/Woche

d. Ecke mit Stühlen und Tischen in der Aula

e. Übersetzungs-App, finanzieller Zuschuss durch den Förderverein

4. Zielerreichung

Es ist gut zu wissen, wann man sein Ziel erreicht hat oder auch umzusteuern, wenn man merkt, dass man es im geplanten Zeitraum mit den vorgesehenen Mitteln nicht erreichen kann. Beschreiben Sie daher mit Hilfe folgender Tabelle, woran Sie erkennen können, dass das Ziel erreicht wurde, also welche Maßnahmen Sie bis wann umsetzen wollen. Benennen Sie auch gleich die ersten Schritte, damit es den verantwortlichen Personen leichter fällt zu starten. Die Tabelle können Sie als Vorlage nutzen, um die Zielerreichung übersichtlich zu beschreiben. In diesem Zusammenhang: Vergessen Sie nicht, Ihre Erfolge zu feiern!

Indikatoren - Woran merken wir, dass die gewünschte Veränderung eingetreten ist?	Maßnahmen - Wie, womit, wodurch wollen wir das Ziel erreichen?	Zeitraum - In welchem Zeitraum wollen wir das Ziel erreichen? - Wann bzw. bis wann werden die einzelnen Maßnahmen umgesetzt?	Erste Schritte - Was ist als erstes zu tun? - Bis wann?	Person(en) - Wer ist beteiligt? - Und in welcher Rolle?	Offene Punkte - Was ist noch zu klären? - Durch wen?

5. Verbindlichkeit und Informationsfluss

Damit das Projekt erfolgreich wird, ist ein reibungsloser Kommunikationsfluss zwischen allen Beteiligten notwendig. Als Erfolgsvoraussetzung hat sich ein hohes Maß an Verbindlichkeit erwiesen. Mit dem letzten Planungsschritt legen Sie gemeinsam fest, wie Sie beides erreichen wollen.

Bewährt haben sich beispielsweise folgende Vorgehensweisen:

- Abschluss eines „Vertrags“, in dem die Zuständigkeiten der Beteiligten festgehalten sind
- Regelmäßige und fest terminierte Treffen (online oder in Präsenz) des Gesamtteams und von Subgruppen
- Etablierung einer gemeinsamen Kommunikationsplattform der „Aktiven“ (von E-Mail-Verteiler über Nachrichtengruppe bis zum gemeinsamen elektronischen Arbeitsplatz, je nach Möglichkeiten und Vorlieben der Beteiligten)
- Öffentliche Informationen für die Schulgemeinschaft (etwa durch Aushänge, „Newsletter“, mündliche Informationen bei passenden Gelegenheiten); der Erfolg von Entwicklungsprojekten hängt nicht zuletzt davon ab, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft – vom pädagogischen Personal bis zu den Eltern und der interessierten Öffentlichkeit – das Vorhaben mittragen und sich von Engagement und der Begeisterung der Beteiligten im engeren Kreis mitreißen lassen.

Literatur

BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2003). Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung: Ganztagschulen. Zeit für mehr. Bonn, Germany: BMBF.

Destatis (2022). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004>.

Fereidooni, K., & Zeoli, A. P. (2016). Managing Diversity – Einleitung. In K. Fereidooni, & A.P. Zeoli (Eds.), *Managing diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. S. 9–15. Wiesbaden: Springer VS.

FörMig-Kompetenzzentrum Hamburg (2011): FörMig-Toolkit. Instrumente zur Unterstützung kooperativer Entwicklungsarbeit für eine durchgängige Sprachbildung.

Gardenswartz, L., Cherbosque, J., & Rowe, A. (2010). Emotional intelligence and diversity: A model for differences in the workplace. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 1(1), S. 74–84.

Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., Reich, H. (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann (FörMig-Edition, 9).

Henschel, S., Heppt, B., Rjosk, C. & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* S. 181–219. Münster: Waxmann.

Prengel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell (Ed.), *Diversity studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze* S. 49–67. Frankfurt, New York: Campus.

Schmidt, J., Ning, H., Lilla, N., Nieuwenboom, W. & Schüpbach, M. (im Review). Process quality of extended education offerings from an international perspective. How can primary school children from disadvantaged backgrounds be supported?

Slavin, Richard E. (2020): How evidence-based reform will transform research and practice in education. In: *Educational Psychologist* 55, S. 21–31.

Stubbe, T.C., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R. & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher, & T.C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–177). Münster: Waxmann.

Stubbe, T.C., Krieg, M., Beese, C. & Jusufi, D. (2020). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In D. Kasper, O. Köller, C. Selter, H. Wendt, K. Schwippert, N. McElyany & M. Steffensky (Hrsg.), *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 263–289). Münster: Waxmann.

Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E. (2022). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being? *Applied Developmental Science*, 26(3), S. 426–442.

Impressum

Guten Ganztage *diversitätssensibel* gestalten – Praxisrelevante Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt GeLeGanz

Herausgeberinnen:

Freie Universität Berlin

Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
sekr.schuepbach@erzwiss.fu-berlin.de

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
sekgogolin@uni-hamburg.de

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH

Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin
info@dkjs.de
www.dkjs.de

Prof. Dr. Marianne Schüpbach für die Freie Universität Berlin
Prof. Dr. Ingrid Gogolin für die Universität Hamburg
Frank Hinte für die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH

Redaktion und Koordination

Joana Poloschek

Lektorat

Dunkelrund, Stahnsdorf

Grafikdesign

Radtke Media GmbH, Berlin

Druckerei

Flyeralarm GmbH, Würzburg



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 international lizenziert (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

Die Inhalte dieser Publikation wurden mit größtmöglicher Sorgfalt erstellt. Es wird jedoch keinerlei Gewähr für die Aktualität, Richtigkeit und Vollständigkeit der bereitgestellten Informationen übernommen. Alle Links wurden im November 2024 überprüft.

