

Stöbe-Blossey, Sybille; Glaser, Stella; Nieding, Iris; Wimmers, Corin

Research Report

Ganztagsförderung an Grundschulen: Ein bildungs- und sozialpolitisches Konzept für mehr Chancengleichheit?

IAQ-Report, No. 2025-11

Provided in Cooperation with:

Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Universität Duisburg-Essen

Suggested Citation: Stöbe-Blossey, Sybille; Glaser, Stella; Nieding, Iris; Wimmers, Corin (2025) : Ganztagsförderung an Grundschulen: Ein bildungs- und sozialpolitisches Konzept für mehr Chancengleichheit?, IAQ-Report, No. 2025-11, Universität Duisburg-Essen, Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Duisburg, <https://doi.org/10.17185/dupublico/84631>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/333608>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Ganztagsförderung an Grundschulen: Ein bildungs- und sozialpolitisches Konzept für mehr Chancengleichheit?

**Sybille Stöbe-Blossey, Stella Glaser, Iris Nieding
und Corin Wimmers**

- Ein bedarfsgerechter Ausbau von Ganztagsschulen eröffnet die Chance, Kindern eine kooperative Förderung zugänglich zu machen sowie Lern- und Teilhabechancen für benachteiligte Kinder zu verbessern.
- Trotz wachsender Teilnahmequoten bestehen Exklusionsrisiken für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund. Diesen Risiken kann durch eine Finanzierung entgegengewirkt werden, die soziale und interkommunale Disparitäten berücksichtigt.
- Eine Ganztagsförderung, die bildungs- und sozialpolitischen Anforderungen gerecht wird, braucht Konzepte, die Freizeit, Lernen und individuelle Förderung verbinden - mit Fokus auf Sprachbildung, sozialer Kompetenz und kindgerechter Partizipation.
- Eine Basis für gute Ganztagsförderung ist die Einbindung in Präventionsketten mit verbindlichen Kooperationsstrukturen innerhalb der Schule und zwischen Ganztagsschulen und externen Partnern.

Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ),
Universität Duisburg-Essen

1 Einleitung

Herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung sowie Kinderarmut und ihre Folgen stellen zentrale gesellschaftliche Probleme dar – mit Blick auf individuelle Teilhabechancen ebenso wie auf die Entwicklung einer alternden Gesellschaft, die auf qualifizierte Nachwuchskräfte dringend angewiesen ist. In diesem Report werden (potenzielle) Lösungsbeiträge diskutiert, die sich aus dem im August 2026 stufenweisen Inkrafttreten eines Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter ergeben. Im Fokus stehen dabei schulintegrierte Ganztagsangebote.

Nach § 24 Abs. 4 SGB VIII n.F. wird jedes Kind, das ab dem Schuljahr 2026/2027 eingeschult wird, bis zum Eintritt in die fünfte Klassenstufe einen Anspruch auf Förderung in einer Tageseinrichtung im Umfang von (einschließlich des Unterrichts) acht Stunden pro Werktag haben. Dieser subjektive Rechtsanspruch richtet sich – wie bereits für Kinder vor der Einschulung – an die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, also an die Jugendämter in Städten und Kreisen. Erfüllt werden kann der Rechtsanspruch jedoch auch im Schulsystem:

„Der Anspruch des Kindes auf Förderung in Tageseinrichtungen gilt im zeitlichen Umfang des Unterrichts sowie der Angebote der Ganztagsgrundschulen, einschließlich der offenen Ganztagsgrundschulen, als erfüllt.“ (§ 24 Abs. 4 Satz 3 SGB VIII n.F.)

Damit knüpft der Gesetzgeber an die Praxis vieler Bundesländer an, in denen die Ganztagsförderung für Grundschul Kinder ganz oder überwiegend über Schulen organisiert wird. Darüber hinaus ermöglicht die Ansiedlung der Ganztagsförderung an Schulen eine kooperative Förderung von Kindern, bei der die Kompetenzen von Schule und Kinder- und Jugendhilfe miteinander verknüpft werden. Somit entstehen bildungs- und sozialpolitische Chancen, die von der Bekämpfung von Kinderarmut über die Prävention von Armutsfolgen bis hin zu besseren Bildungsergebnissen reichen. Denn erstens erleichtert ein verlässliches, direkt an der Schule verfügbares Ganztagsangebot die Erwerbstätigkeit und damit die Sicherung des Lebensunterhalts vor allem für diejenigen Eltern, für die es schwierig ist, private Betreuungslösungen zu organisieren und zu finanzieren. Und zweitens können gerade Kinder, die in schwierigen Lebenssituationen aufwachsen, durch

ganztägige Bildungsangebote kooperativ gefördert werden, sodass das Risiko der „Vererbung“ von (Bildungs-)Armut reduziert wird. Die Umsetzung des Rechtsanspruchs beinhaltet demnach ein umfassendes Verständnis von Daseinsvorsorge im Zusammenspiel der staatlichen Ebenen über die Rechtssetzung durch den Bund, die Förderung durch die Länder und die Implementierung in der Kommune.

Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die Bildungsbeteiligung an Ganztagsgrundschulen gegeben werden, denn die Teilhabe von Kindern an diesem Bildungsangebot stellt die Grundlage dafür dar, dass der Anspruch auf kooperative Förderung realisiert werden kann (2). Im Anschluss werden unterschiedliche Organisationsmodelle und ihre Implikationen für eine kooperative Förderung vorgestellt (3). Anschließend werden anhand einer Auswertung von Interviews mit Trägern und Beschäftigten schulintegrierter Ganztagsangebote Potenziale und Herausforderungen eines teilhabeorientierten Ganztags diskutiert (4).

2 Teilhabe an Ganztagsförderung in Grundschulen

2

Die Länder können Ganztagsförderung im Kitasystem auf der Basis von Ausführungsgesetzen zum SGB VIII oder im Schulsystem organisieren. Nach der Definition der Kultusministerkonferenz (KMK 2025) bieten Ganztagsgrundschulen unter Gesamt- oder zumindest Mitverantwortung der Schulleitung an mindestens drei Wochentagen ein Angebot von mindestens sieben Zeitstunden und ein Mittagessen. Betrachtet man die Systeme der Länder, so lassen sich drei Grundtypen unterscheiden: In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt stellen Ganztagsgrundschulen ein ergänzendes Bildungsangebot bereit, bspw. in Form von Förderangeboten oder Arbeitsgemeinschaften. Der Rechtsanspruch wird vorwiegend im Kitasystem erfüllt; viele Kinder besuchen nach der Ganztagsgrundschule (deren Angebot oftmals mit dreimal sieben Stunden unterhalb des Umfangs des Rechtsanspruchs bleibt) einen Hort (Schilling und Stöbe-Blossey 2025, Tabelle 2.3). Die Kooperation zwischen Hort und Schule ist vielfach ein zentrales Thema. In Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen gibt es keine Landesförderung für Angebote im Kitasystem; die Ganztagsförderung findet dort an Schulen auf der Basis landesrechtlicher Regelungen statt (auch wenn in Berlin

und Thüringen die Bezeichnung „(Schul-)Hort“ nach wie vor gängig ist). Alle anderen Länder sind durch Mischsysteme gekennzeichnet. In Bayern haben Kita- und Schulsystem etwa gleich hohe Anteile. In den anderen Ländern liegen die Anteile des Kitasystems bei (zum Teil deutlich) unter 10 % und dem Ausbau der Ganztagsförderung an Schulen wird Priorität zugemessen. Im Folgenden werden nach einer Übersicht über Teilnahmequoten am schulintegrierten Ganztag (2.1) Probleme sozialer Selektivität (2.2) im Zugang zu Ganztagsförderung angesprochen.

2.1 Die Entwicklung der Teilnahmequoten

Tabelle 1 zeigt, dass sich der Anteil der Kinder, die eine Ganztagschule besuchen, schon im Vorfeld des Inkrafttretens des Rechtsanspruchs erhöht hat. Seit 2021 steigen die Quoten langsamer; zwischen 2022

und 2023 ist kaum ein Fortschritt festzustellen. Dies hängt allerdings zum Teil auch mit steigenden Kinderzahlen zusammen. Die absoluten Zahlen teilnehmender Kinder steigen in vielen Ländern schneller als die Quoten. Besonders deutliche Anstiege der Quoten (über fünf Prozentpunkte zwischen 2021 und 2023) sind in Hessen (+ 6,7), Niedersachsen (+ 5,7) und Schleswig-Holstein (+ 9,7) zu verzeichnen. In den meisten westdeutschen Flächenländern ist somit der Ausbaubedarf bis 2026 immer noch hoch. In den Ländern, in denen der Rechtsanspruch vorwiegend über das Kitasystem erfüllt wird, sind unterschiedliche Tendenzen erkennbar – ein Ausbau der Ganztagschulen in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern, wenig Veränderung in Brandenburg und aktuell sinkende Quoten in Sachsen (allerdings ausgehend von einem sehr hohen Niveau).

Tabelle 1: Schüler*innen im Ganztagsschulbetrieb an Grundschulen 2017–2023

Angaben in Prozent

Land ¹	Anteil der Teilnahme am Ganztagsschulbetrieb an allen Schüler*innen				Entwicklung der absoluten Zahl der teilnehmenden Kinder	
						Zum Vergleich: Hort 2023 – 2024
	2017	2021	2022	2023	2022–2023	2023–2024*
Deutschland	41,7	47,7	49,6	50,0	0,8	3,0
BW	17,7	46,8	48,5	47,5	0,9	0,1
BY	24,3	17,8	17,5	16,2	-4,2	3,8
BE	79,2	82,2	83,6	84,7	3,5	
BB	43,6	43,5	43,5	42,6	0,7	5,6
HB	44,6	46,2	48,7	49,8	7,4	-3,8
HH	98,3	98,6	98,6	98,7	3,5	
HE	(36,0)	(46,8)	(49,4)	(53,5)	10,4	-1,6
MV	-	43,6	42,6	46,6	9,6	2,9
NI	(36,4)	(40,8)	(44,3)	(46,5)	8,4	0,2
NW	45,2	49,0	51,1	52,7	5,7	
RP	48,3	48,8	50,0	51,5	5,5	-1,9
SL	50,8	53,9	56,4	56,2	3,6	5,1
SN	87,3	90,6	93,6	88,2	-4,6	2,3
ST	(69,0)	(68,5)	(74,2)	(75,4)	2,5	3,7
SH	20,9	22,7	31,9	32,4	4,2	3,8
TH	87,1	89,5	88,9	87,1	-1,6	

Fokus Schule, Fokus Kita, Mischsystem

* Die Daten aus der KMK-Statistik zum Vergleich 2022/2023 und aus der KJH-Statistik zu 2023/2024 beziehen sich aufgrund anderer Stichtage auf dieselben Schuljahre (2022/23 und 2023/24).

Quelle: Eigene Darstellung nach Schilling und Stöbe-Blossey 2025, Tabelle 2.4, Aktualisierung KMK 2025, Angaben zum Hort: [KJH-Statistik 2025](#) nur öffentliche Schulen.

¹ In dieser und den folgenden Tabellen werden für die Länder die gängigen Abkürzungen verwendet: Baden-Württemberg BW, Bayern BY, Berlin BE, Brandenburg BB, Bremen HB, Hamburg HH, Hessen HE, Mecklenburg-Vorpommern MV, Niedersachsen NI, Nordrhein-Westfalen NW, Rheinland-Pfalz RP, Saarland SL, Sachsen SN, Sachsen-Anhalt ST, Schleswig-Holstein SH, Thüringen TH.

Unterschieden wird zwischen gebundenen Ganztagschulen, in denen alle Kinder am Ganztag teilnehmen, teilgebundenen Ganztagschulen, in denen die verbindliche Teilnahme für bestimmte Klassen(züge) gilt, und offenen Ganztagschulen mit individuellen Teilnahmeentscheidungen. In der KMK-Statistik wird erfasst, ob Kinder an einem Angebot in gebundener oder offener Form teilnehmen. Kinder, die eine teilgebundene Schule besuchen, sind somit je nach Klasse der einen oder anderen

Form zugeordnet. Tabelle 2 zeigt, dass die Teilnahme an offenen Angeboten deutlich überwiegt und in den meisten Ländern auch einen höheren Anteil am Ausbau hat. Hohe Anteile an gebundenem Ganztag und einen weiteren Ausbau gibt es in Bremen (37 % im Jahr 2023) und in Sachsen (43,1 %). In Hamburg und Rheinland-Pfalz liegt der Anteil relativ konstant bei einem knappen Viertel. In vielen Ländern ist der Anteil gebundener Angebote marginal.

Tabelle 2: Form des Ganztags an Grundschulen 2017–2023

Angaben in Prozent

Land	Form des Ganztags 2021		Form des Ganztags 2022		Form des Ganztags 2023	
	Gebunden	Offen	Gebunden	Offen	Gebunden	Offen
Deutschland	7,1	40,7	7,3	42,4	7,5	42,5
BW	6,1	40,8	6,0	42,5	6,5	40,9
BY	6,8	11,0	6,7	10,8	6,5	9,7
BE	14,7	67,5	14,1	69,4	13,9	70,9
BB	-	43,5	-	43,5	-	42,6
HB	33,2	13,1	35,9	12,8	37,0	12,8
HH	23,7	74,8	23,7	74,9	23,7	75,0
HE	(2,2)	(44,6)	(2,3)	(47,2)	2,4	51,1
MV	-	43,6	-	42,6	-	46,6
NI	(2,6)	(38,2)	(2,7)	(41,6)	2,8	43,7
NW	0,6	48,4	0,5	50,6	0,5	52,1
RP	24,2	24,6	24,5	25,5	24,9	26,6
SL	7,5	46,4	7,3	49,2	7,4	48,8
SN	35,6	54,9	39,3	54,3	43,1	45,1
ST	(1,1)	(67,4)	(1,2)	(73,3)	1,2	74,2
SH	2,2	20,6	2,2	29,7	2,1	30,2
TH	4,4	85,1	4,3	84,7	4,0	83,1

Fokus Schule, Fokus Kita, Mischsystem

Quelle: Eigene Darstellung nach Schilling und Stöbe-Blossey 2025; Tabelle 2.4, Aktualisierung KMK 2025 *nur öffentliche Schulen*.

2.2 Teilhabe an der Ganztagsförderung:
Soziale Selektivität?

Bereits mit der bis Juli 2025 geltenden Fassung von § 24 SGB VIII wird den Jugendämtern die Aufgabe zugewiesen, für Schulkinder ein bedarfsgerechtes Angebot in Tageseinrichtungen vorzuhalten. Es war jedoch nicht gelungen, mit einer solchen allgemeinen Verpflichtung bundesweit die Bereitstellung eines bedarfsgerechten, für alle Kinder zugänglichen Angebotes zu sichern. Die dargestellten Unterschiede zwischen den Teilnahmequoten in den Ländern sind

nicht durch Unterschiede im Bedarf erklärbar. Um die Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet zu erreichen, wurde der seit 1996 für Kinder im Kindergartenalter (§ 24 Abs. 3 SGB VIII) und seit 2012 für Ein- bis Dreijährige (§ 24 Abs. 2 SGB VIII) bestehende Rechtsanspruch auf das Grundschulalter ausgedehnt (Schilling und Stöbe-Blossey 2025, S. 46). Forschungsergebnisse zur Umsetzung des Rechtsanspruchs für unter Dreijährige legen allerdings nahe, dass ein Rechtsanspruch die Problematik einer sozial selektiven Teilhabe nicht automatisch löst (Fischer et al. 2024).

Tabelle 3: Sozioökonomische Unterschiede bei der Nutzung von Ganztagsförderung im Grundschulalter*

Personengruppe	Davon nach Alter der Kinder (von 6 bis unter 12 Jahre)						
	Zusammen	6 Jahre	7 Jahre	8 Jahre	9 Jahre	10 Jahre	11 Jahre
Insgesamt (Anzahl in Tsd.)	1.698	198	388	390	350	240	132
Insgesamt (in % der Altersgruppe)	37,9	26,4	52,4	52,0	46,6	32,6	17,6
Höchster Bildungsabschluss der Eltern (in %)							
Niedrig	30,4	(21)	36,6	39,1	32,9	30,3	(21)
Mittel	36,1	25,4	50,4	49,5	44,3	31,6	15,5
Hoch	41,7	28,5	58,5	57,9	52,2	34,3	18,9
Migrationshintergrund (in %)							
Kein Migrationshintergrund	40,4	28,5	57,2	56,1	50,8	34,0	17,1
Mit Migrationshintergrund	34,1	23,4	45,2	45,9	39,9	30,4	18,5

*Die Zahlen in der Tabelle beziehen sich auf Angebote im Schul- und im Kitasystem. Der in den Ländern unterschiedliche Sprachgebrauch führt zu Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen beiden Systemen, sodass Analysen, die eine Differenzierung anstreben, mit zu großen Ungenauigkeiten behaftet sind und hier nicht aufgegriffen werden.

Quelle: Eigene Darstellung nach Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022, Tab. D3-8web) sowie Glaser und Stöbe-Blossey (2025, Tabelle 3.3).

Tabelle 3 zeigt, dass es große Unterschiede in der Teilhabe von Kindern am Ganzttag je nach Bildungsstand der Eltern gibt (vgl. zusammenfassend Glaser und Stöbe-Blossey 2025, S. 90ff.). So nehmen Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien, die mit Blick auf bessere Bildungschancen in besonderem Maße eine Förderung benötigen würden, am seltensten an Ganztagsangeboten teil. Die Unterschiede je nach Migrationshintergrund sind nicht ganz so groß. Auf der Basis der Kinderbetreuungsstudien (KiBS) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (vgl. Lippert et al. 2023) stellen Neimanns und Faggin (2025, S. 34) bei ihren Analysen fest, dass das Vorliegen eines Migrationshintergrundes die Nutzungswahrscheinlichkeit von Ganztagsangeboten um 5,5 Prozentpunkte reduziert. Dieser Befund deckt sich somit mit den Auswertungen auf der Basis des Mikrozensus' in Tabelle 3. Hält man bei der Auswertung der KiBS-Daten die Erwerbstätigkeit und den Bildungsstand der Mutter (gemessen am Hochschulabschluss) sowie das Bundesland konstant, liegt die Nutzungswahrscheinlichkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund hingegen sogar um 5,6 Prozentpunkte höher

als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Das heißt, dass Familien mit Migrationshintergrund bei gleichem sozioökonomischem Status häufiger eine Ganztagsförderung nutzen (vielleicht aufgrund hoher Bildungsaspirationen oder einer Tradition von Ganztagsschulen im Herkunftsland). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass besonders viele Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien mit Migrationshintergrund nicht am Ganzttag teilhaben. Hinzu kommt, dass Familien mit Migrationshintergrund (bei konstantem Bildungsniveau und Erwerbstätigkeit) häufiger als andere die Kosten (10,8 %) und eine fehlende Verfügbarkeit (9,3 %) als Grund dafür angeben, dass ihr Kind nicht an einem Ganztagsangebot teilnimmt. Wenn es also nach den Präferenzen der Eltern ginge und Zugangshürden beseitigt würden, könnte die Teilnahmequote höher liegen. Elternbeiträge für Ganztagsangebote an Schulen sind in den Ländern höchst unterschiedlich gestaltet. Für gebundene Ganztagsschulen werden in der Regel keine Beiträge erhoben. In einigen Ländern sind auch offene Ganztagsschulen beitragsfrei, in anderen legen die Kommunen oder die Träger der

Angebote Beiträge fest (Geis-Töne 2022). Die Analysen der KiBS-Daten zeigen, dass dort, wo Elternbeiträge erhoben werden, die Kosten bei geringem Einkommen deutlich häufiger einen Grund für die Nicht-Nutzung darstellen als bei höheren Einkommensgruppen – ähnlich wie dies auch für die Betreuung von unter Dreijährigen festgestellt wurde (Glaser und Stöbe-Blossey 2025, S. 95f.). Dass auch im unteren Einkommensquintil in einigen Ländern Monatsbeiträge von etwa 200 Euro anfallen können, deutet darauf hin, dass zum Teil von Familien mit Bezug von Transferleistungen (bspw. SGB II, Wohngeld, Kinderzuschlag) Elternbeiträge erhoben werden. Für Angebote im Kitasystem ist dies nach § 90 Abs. 4 SGB VIII eigentlich ausgeschlossen. Da sich der subjektive Rechtsanspruch der Kinder ab August 2026 nach dem SGB VIII richtet, müssen Angebote im Schulsystem ab diesem Zeitpunkt für Familien mit Transferleistungsbezug beitragsfrei gestellt werden, wenn sie rechtsanspruchserfüllend sein sollen.

Die kommunale Zuständigkeit führt dazu, dass es selbst innerhalb eines Bundeslandes erhebliche Unterschiede bei Verfügbarkeit und Kosten von Ganztagsplätzen gibt. Dies zeigen exemplarische Auswertungen für Nordrhein-Westfalen, die auf einer Antwort der Landesregierung auf eine Große Anfrage im Sommer 2024 beruhen. In manchen Kommunen besuchten im Schuljahr 2023/24 über 80 % der Kinder eine offene Ganztagschule, mit einem Höchstwert von etwa 95 %. In einzelnen kreisfreien Städten lag die Teilnahmequote bei weniger als einem Drittel der Kinder; in einigen kleinen Gemeinden erreichten die Werte nicht einmal 15 % (Glaser und Stöbe-Blossey 2025, S. 55). Große Unterschiede gibt es auch bei der Anzahl der Kinder auf Wartelisten und bei der Höhe der Elternbeiträge. Die Kommunen können Elternbeiträge bis zu einer jährlich um 3 % steigenden maximalen Höhe erheben (235 Euro pro Monat im Schuljahr 2025/26) und diese auf den von ihnen zu leistenden Eigenanteil von mindestens 585 Euro pro Kind anrechnen.² Die Antwort auf die Landtagsanfrage zeigt, dass viele – vor allem kleine – Kommunen von allen Eltern Beiträge erheben – also auch bei Bezug von Transferleistungen. Auch eine einkommensabhängige Differenzierung ist nicht selbstverständlich. Die Untergrenze für die Beitragserhebung liegt oft bei einem jährlichen Familienbruttoeinkommen von unter 20.000 Euro; nur in wenigen Kommunen beginnt die Beitragspflicht

erst bei über 40.000 Euro. Viele Kommunen nutzen die Höchstgrenzen für Beiträge, sodass in den oberen Einkommensgruppen oft mehr als 200 Euro pro Monat fällig werden – manchmal schon bei einem Jahreseinkommen von 55.000 Euro (Glaser und Stöbe-Blossey 2025, S. 97). Eine Expertinnen- und Expertenkommission, die das Land Nordrhein-Westfalen Ende 2022 eingerichtet hatte, hatte empfohlen, in der künftigen Finanzierung interkommunale Disparitäten zu adressieren und auszugleichen (Expertinnen- und Expertenbeirat 2023, S. 4), jedoch wurde dieser Empfehlung mit dem neuen, ab dem Schuljahr 2026/27 geltenden Erlass nicht gefolgt (MSB NRW und MKJFGFI 2024). Ebenso wenig aufgegriffen wurde bislang die Empfehlung einer am Sozialindex orientierten Finanzierung für die einzelnen Schulen, was – wie in Berlin (Stöbe-Blossey 2025a, S. 24f.) und Hamburg (Stöbe-Blossey 2023, S. 13) in benachteiligten Sozialräumen eine bessere Personalausstattung ermöglichen würde.

Insgesamt wird deutlich, dass kurz vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs von einer allgemeinen Zugänglichkeit von Ganztagsangeboten – insbesondere in den westdeutschen Flächenländern – noch keine Rede sein kann. Wenn Plätze knapp sind, entstehen Exklusionsrisiken im Zugang zu Ganztagsangeboten. Besonders betroffen sind Kinder mit Migrationshintergrund oder aus Familien, in denen die Eltern einen geringen Bildungsstand haben oder die Kosten nicht tragen können. In einigen Ländern sind diese Kosten – mit großen interkommunalen Unterschieden – gerade für untere und oft auch mittlere Einkommensgruppen zu hoch. Bislang sind wenig politische Initiativen erkennbar, um den Zugang zu Ganztagsangeboten für (potenziell) benachteiligte Kinder gezielt zu verbessern.

3 Organisationsmodelle für eine kooperative Ganztagsförderung an Schulen

Die Umsetzung des Rechtsanspruchs im Rahmen von schulintegrierten Ganztagsangeboten bietet die Chance einer kooperativen Förderung von Kindern „aus einer Hand“ – auf der Grundlage einer multi-professionellen Kooperation zwischen Lehrkräften und Mitarbeitenden aus der Kinder- und Jugendhilfe

—
² Beträge für das Schuljahr 2025/26 lt. RdErl. v. 07.05.2025

und unter Einbeziehung der Familien. Im Folgenden soll ein kurzer Einblick in Konzepte kooperativer Förderung im Sinne von Präventionsketten gegeben werden (3.1). Im Anschluss werden unterschiedliche Organisationsmodelle des schulintegrierten Ganztags und ihre Implikationen für eine kooperative Förderung diskutiert (3.2).

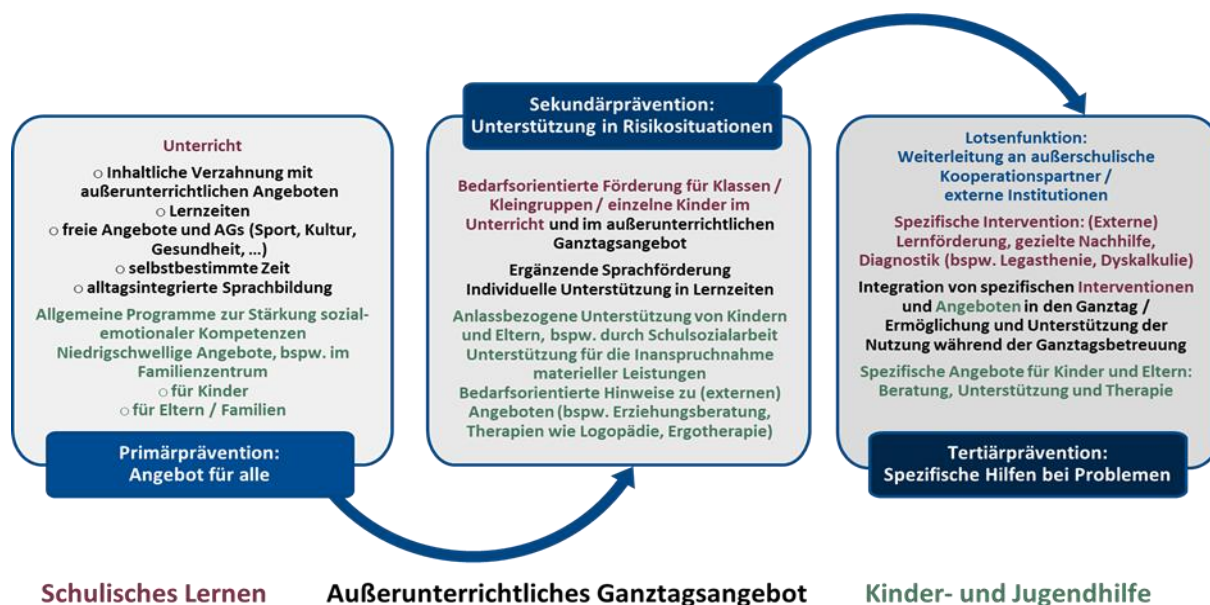
3.1 Schulintegrierte Ganztagsförderung in der Präventionskette

Schulintegrierte Ganztagsangebote lassen sich konzeptionell einordnen in eine vorbeugende Sozialpolitik, die präventiv ansetzt, Kinder und Familien über Regelinstitutionen der Bildungskette anspricht und Schulen als eine dezentrale Infrastruktur für Präventionsketten nutzt, um Kinder und Eltern niedrigschwellig und ohne Stigmatisierung zu erreichen und auf diese Weise die Lernvoraussetzungen der Kinder zu verbessern.³ Sowohl der Bundesfamilienbericht von 2021 (BMFSFJ 2021, Kap. 7) als auch ein Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2022, Empfehlungen 5, 12, 13) empfehlen zum einen, die Förderung von Kindern und Familien an Bildungsinstitutionen anzuknüpfen. Zum anderen wird dafür

plädiert, Konzepte für die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitution und Familien aus dem Elementarbereich, wie bspw. die Einrichtung von Familienzentren (Hackstein et al. 2022a/b, 2024), für die Primarstufe zu adaptieren und weiterzuführen.

Das Grundschulalter ist für die Bildungsbiografie von besonderer Bedeutung, da hier mit der Vermittlung von Basiskompetenzen zentrale Grundlagen für weitere Bildungsprozesse gelegt werden. Gerade in diesem Altersabschnitt besteht jedoch eine Präventionslücke (Stengel et al. 2023, S. 80). In einem vom Bundesfamilienministerium in Auftrag gegebenen Gutachten über Möglichkeiten entwicklungsbegleitender Präventionsstrategien (Stengel et al. 2023) wird vor diesem Hintergrund der Ausbau von Ganztagsangeboten als Grundlage einer „Verbindung von schul- und sozialpädagogischen Perspektiven“ (ebd., S. 28) hervorgehoben, verknüpft mit einer Stärkung der Schulsozialarbeit als „engste Form der Kooperation von Jugendhilfe und Schule“ (ebd., S. 33). Familienzentren werden auch hier als Beispiel guter Praxis angesprochen (ebd., S. 41). Abbildung 1 zeigt die (potenzielle) Bedeutung von Ganztagsförderung in der Präventionskette und ihre Verknüpfung mit Familienzentren und Schulsozialarbeit.

Abbildung 1: Die Ganztagschule in der Präventionskette



Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis von Stöbe-Blossey 2024, Abbildung 3.

³ Zur Rolle der Grundschule und zur Funktion multiprofessioneller Kooperation in der Präventions- und Bildungskette siehe Stöbe-Blossey 2024.

Familienzentren an Grundschulen werden in einer wachsenden Anzahl an Ländern aufgebaut, teils in kommunaler, teils in freier Trägerschaft (Stöbe-Blossey 2025b). Schulsozialarbeit wird in den Ländern unterschiedlich organisiert und auf kommunaler Ebene unterschiedlich implementiert: es gibt Beschäftigte im Landesdienst, in kommunaler wie auch in freier Trägerschaft. Der Schwerpunkt von Familienzentren liegt in der Primärprävention, also in der Bereitstellung eines für alle Familien offenen Angebots, das vor allem dazu beiträgt, vertrauensvolle Beziehungen zwischen Schule und Familien aufzubauen. Schulsozialarbeit bietet vor allem Angebote der Sekundärprävention, bspw. bedarfsorientierte Beratung für Eltern oder sozialpädagogische Angebote für einzelne Kinder, Kleingruppen oder Klassen. Spezifische Angebote der Tertiärprävention werden meistens von entsprechend spezialisierten außerschulischen Organisationen bereitgestellt, wobei sowohl Familienzentren als auch Schulsozialarbeit eine Lotsenfunktion übernehmen. Die Rollenverteilung zwischen beiden – ebenso wie die Ausgestaltung des primär- und sekundärpräventiven Angebotsspektrums – unterscheidet sich je nach Ressourcen und Bedarfen an den einzelnen Schulen erheblich und muss an jedem einzelnen Standort ausgehandelt werden, ggf. unter Berücksichtigung von kommunalen Qualitätskriterien (Stöbe-Blossey 2024).

Schulintegrierte Ganztagsförderung kann primärpräventive Angebote umfassen, etwa Sport, Kultur, Entspannung oder alltagsintegrierte Sprachförderung für alle Kinder. Bei Bedarf kann eine gezielte Förderung erfolgen, bspw. Sprachförderung in Kleingruppen oder eine über die Beaufsichtigung von Hausaufgaben hinausgehende Unterstützung bei der Arbeit an schulischen Aufgaben in Lernzeiten. Darüber hinaus können organisatorische Lösungen geschaffen werden, um Kindern während des Ganztags die Teilnahme an spezifischen Angeboten zu ermöglichen – bspw. bei Dyskalkulie oder Legasthenie oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Von zentraler Bedeutung für eine kooperative Förderung ist die Kooperation zwischen den Mitarbeitenden im Ganztagsangebot und den Lehrkräften, um sowohl eine Verzahnung von Unterricht und Nachmittagsangebot als auch eine Abstimmung der Förderung der einzelnen Kinder zu erreichen

(Stöbe-Blossey 2025a, Kapitel 1.5.1 und 1.5.2). Darüber hinaus bietet die Vernetzung des Ganztagsangebots mit Schulsozialarbeit und Familienzentrum sowohl Potenziale für eine Förderung der Kinder als auch für eine Unterstützung der Mitarbeitenden im Ganztags (Stöbe-Blossey 2024, S. 10ff.).

Neu initiiert oder verstärkt wird der Ausbau von Familienzentren in einigen Ländern über das Bundesländer-Programm Startchancen⁴, mit dem 4.000 Schulen in benachteiligten Sozialräumen seit 2024 über zehn Jahre gefördert werden⁵. Ein Orientierungspapier⁶ zu möglichen Maßnahmen an Startchancen-Schulen enthält darüber hinaus zahlreiche Elemente, die auch für eine Stärkung der kooperativen Förderung im Ganztags genutzt werden können, bspw. soziale Kompetenztrainings (ebd. S. 4f.), Qualifizierung und Fortbildung von Lehrkräften und weiterem schulischen Personal sowie Förderung der professionsübergreifenden Zusammenarbeit und Teamentwicklung (ebd. S. 5f.) oder die Öffnung in den Sozialraum in Form von Kooperationsformaten und Gemeinschaftsprojekten mit unterschiedlichen Akteuren im Sozialraum und dem Unterstützungssystem vor Ort, bspw. der Kinder- und Jugendhilfe (ebd. S. 7).

3.2 Organisationsmodelle des schulintegrierten Ganztags und ihre Implikationen für eine kooperative Förderung

Angesichts der Kulturhoheit der Länder sind diese in der Ausgestaltung der Ganztagsangebote an Schulen frei. Idealtypisch lässt sich zwischen einem Schul-Modell und einem Träger-Modell unterscheiden (Schilling und Stöbe-Blossey 2025). In vielen Ländern finden sich beide Modelle, zum Teil mit unterschiedlichen Rechtsgrundlagen, zum Teil mit eher fließenden Übergängen und Wahlmöglichkeiten der einzelnen Schulen. Ganztagsschulen, die vorrangig als ergänzendes Bildungsangebot und weniger der zeitlichen Erfüllung des Rechtsanspruchs dienen, werden ebenso wie gebundene Ganztagsschulen meistens im Schul-Modell geführt. Bei offenen Ganztagsschulen gibt es beide Modelle; Betreuungsangebote werden meistens als Träger-Modell gestaltet.

⁴ <https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/blv-startchancen.html>

⁵ <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/startchancen/uebersichtstabelle/>

⁶ <https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/orientierungspapier-chancenbudget-scp.html>

An Schulen mit Träger-Modell werden Angebote am Nachmittag von außerschulischen Trägern organisiert. Während Lehrkräfte (auch wenn sie stundenweise im Ganzttag eingesetzt werden) im Landesdienst beschäftigt sind, sind die weiteren Mitarbeitenden bei einem außerschulischen Träger angestellt, der in der Regel auch eine Koordinationskraft für den Ganzttag stellt. Im Gegensatz zu Horten auf der Grundlage des SGB VIII gelten Angebote im Träger-Modell nicht als eigene Einrichtung. Trotz der organisatorischen Zuständigkeit des Trägers hat die Schulleitung bei Ganzttagsschulen immer die Haupt- oder zumindest eine Mitverantwortung (KMK 2025, S. 4). Eine „Trägerautonomie“, wie sie manchmal aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe gefordert wird, besteht somit an Ganzttagsschulen nicht; Kooperation ist von zentraler Bedeutung: zwischen Schule und Träger, Schulleitung und Koordinationskraft des Ganztags, Lehrkräften und Ganzttagsteam. Vielfach ist ein gemeinsames pädagogisches Konzept von Schule und Träger als Voraussetzung für die Landesförderung vorgeschrieben.

Bei Angeboten nach dem Schul-Modell sind in der Regel Lehrkraftstunden eingebunden. Für die Beschäftigung von weiterem Personal können diese Stunden meistens bis zu einem bestimmten Prozentsatz in ein Budget für weiteres Personal umgewandelt werden, zum Teil gibt es dafür pauschale Zuschüsse. Nur in wenigen Ländern werden Betreuungskräfte (meistens Erzieher*innen) im Landesdienst beschäftigt. Somit sind nicht überall feste Betreuungskräfte eingebunden; zum Teil werden die Budgets vollständig oder teilweise für Personal von (teils unterschiedlichen) außerschulischen Partnern oder für Honorarkräfte genutzt. Damit tragen unterschiedliche Partner, koordiniert durch die Schulleitung, zum Gesamtangebot bei. Im Schul-Modell ist der Anteil der Lehrkraftstunden, der für den Ganzttag genutzt werden kann, meistens höher als bei Ganzttagsschulen mit Träger-Modell. Dies erleichtert die Integration von unterrichtsergänzenden Förderangeboten in den Ganzttag. Die Kooperation mit externen Partnern und Honorarkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen ermöglicht es, spezifische, bspw. kulturelle oder sportliche Angebote in den Ganzttag einzubinden. Die zum Teil fehlende Kontinuität in der Betreuung stellt jedoch für die Beziehungen zwischen Personal und Kindern und für die Zusammenarbeit im Team an der Schule eine Herausforderung dar. Da Kooperationen meistens eher punktueller Natur sind, liegt die Verantwortung für

die Qualitätsentwicklung zentral bei der Schulleitung. In einigen Ländern liegen dafür umfassende, wissenschaftsbasierte Qualitätsrahmen mit Leitfäden zur Organisationsentwicklung vor.

Besondere Potenziale des Träger-Modells ergeben sich aus der von Trägern eingebrachten sozialpädagogischen Fachkompetenz, der strukturellen Verankerung sowie der Kontinuität der Zusammenarbeit und der Möglichkeit, weitere Kinder- und Jugendhilfeangebote des Trägers zu integrieren. Gute Möglichkeiten für eine kooperative Förderung der Kinder bestehen vor allem dann, wenn der Träger nicht nur für den Ganzttag, sondern auch für weitere Leistungen an der Schule zuständig ist, wie z.B. die Schulsozialarbeit oder das Familienzentrum. Auch bei Schulen mit einem Ganzttagsangebot nach dem Schul-Modell gibt es Kooperationen mit Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, jedoch meistens weniger langfristig angelegt und ohne Kooperationsvereinbarungen oder Verträge. Grundschulen verfügen oft nicht über Funktionsstellen(-Anteile) für die Koordination, sodass die Schulleitungen weitgehend allein für die Personalwirtschaft im Ganzttag zuständig sind und die Zusammenarbeit sowohl mit Honorarkräften als auch mit Trägern immer wieder punktuell organisieren und neu aushandeln müssen. Den Trägern fehlt dagegen häufig die Planungssicherheit, sodass es schwieriger ist, auf der Basis einer mittelfristig angelegten Strategie auf die Bedarfe an der einzelnen Schule einzugehen.

Die Kooperationspraxis gestaltet sich in den Schulen sowohl mit Träger- als auch mit Schul-Modell unterschiedlich. Beobachten lassen sich je nach Standort sowohl ein gutes Miteinander der Professionen im Sinne eines Selbstverständnisses als Gesamtteam als auch ein Nebeneinander mit einer manchmal deutlichen Abgrenzung zwischen den Professionen und Systemen bis hin zu wechselseitigen Vorbehalten und Konflikten zwischen den Beteiligten. In den Flächenländern ist die konkrete Ausgestaltung von Angeboten nach dem Träger-Modell meistens mehr oder weniger den Kommunen überlassen. Für Angebote nach dem Schul-Modell ist der kommunale Gestaltungsspielraum deutlich geringer. Zuständig für offene Ganzttagsschulen nach dem Träger-Modell sind in der Regel die Schulträger. Je nach Land müssen die Kommunen Eigenanteile in unterschiedlichem Umfang einbringen, was zu Unterschieden im Personalschlüssel und damit in den Ressourcen für eine kooperative Förderung führt (Nieding et al. 2025). Auch in der Begleitung der Schulen finden

sich große Unterschiede (Stöbe-Blossey 2025a, Kap. 1.5.2): In manchen Kommunen gibt es Verfahren zur Qualitätsentwicklung wie Leitbilder, Fachberatung oder Qualitätszirkel für Ganztagschulen oder für die Schulsozialarbeit und Projekte zur kooperativen Förderung wie bspw. Familienzentren an Grundschulen. Der kommunale Handlungsspielraum ermöglicht auch eine aktive Mitgestaltung durch die örtlichen Jugendämter. Allerdings sind diese in vielen Kommunen nur begrenzt oder gar nicht in die Gestaltung von Ganztagschulen involviert. In anderen Fällen betrachten sie die Einbindung von Schulen in kommunale Präventionsketten als Teil ihrer Aufgaben und sehen darin eine Möglichkeit, Kinder und Familien frühzeitig und niedrigschwellig zu erreichen. Angesichts der kommunalen Gestaltungsmöglichkeiten bietet das Träger-Modell somit in besonderem Maße Potenziale für eine kooperative Förderung, enthält aber auch Risiken, die sich vor allem aus fehlenden Ressourcen (gerade in Kommunen mit hohen Anteilen an benachteiligten Sozialräumen) ergeben. Unterschiede zwischen Kommunen mit vergleichbaren Strukturen deuten jedoch darauf hin, dass auch lokale Kooperationsstrukturen und politische Prioritätensetzungen eine zentrale Rolle spielen.

4 Förderung von Kindern im offenen Ganztag: Fallbeispiele aus zwei Kommunen

In zwei nordrhein-westfälischen Kommunen wurden im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts im Bachelor-Studiengang Politikwissenschaft der Universität Duisburg-Essen im Studienjahr 2023/24 Interviews mit fünf Trägern (T) und 53 Beschäftigten (B) an elf offenen Ganztagschulen – größtenteils in benachteiligten Sozialräumen gelegen – durchgeführt (Nieding et al. 2025). Diese Interviewserie ermöglicht einen Einblick in die Praxis des Träger-Modells. Im Folgenden werden einige Auswertungen dargestellt, die für die Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern von besonderer Relevanz sind. Ausgehend von Fragen zur Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe (4.1) geht es dabei um pädagogische Konzepte zur Förderung der Kinder (4.2) und Forderungen nach Professionalisierung und Unterstützung für die Bewältigung von Herausforderungen im Alltag (4.3).

4.1 Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe

Im Rahmen der Vorgaben *kommunaler Kooperationsverträge* haben die einzelnen Träger des Ganztags ebenso wie die Teams an den einzelnen Schulen einen großen Handlungsspielraum. Die Träger verfügen über Rahmenkonzepte, die in Abstimmung mit den Schulleitungen auf schulische Bedarfe zugeschnitten werden:

„Wie wir dieses Konzept dann umsetzen, ob mit eigenen Kräften, mit Honorarkräften oder mit Kooperationen im Stadtteil, ist dann immer nochmal schulstandortspezifisch, einfach zu schauen, was denn da vonseiten der Schulleitung auch gewünscht ist. Das gleiche betrifft das Konzept Lernzeiten oder auch Hausaufgaben.“ (T)

Hervorgehoben wird dabei die Notwendigkeit einer guten *Kooperation* „mit allen Diensten an der Schule“ (T), damit „die Kinder in der Schule so viel profitieren können wie eben möglich“ (T). Dazu gehören die Abstimmung zwischen der Koordinationskraft des Ganztags mit der Schulleitung ebenso wie die alltägliche Zusammenarbeit mit den Lehrkräften sowie mit weiteren an der Schule pädagogisch tätigen Personen. Dabei finden sich in den Schulen sehr unterschiedliche Strukturen: Schulsozialarbeit gibt es an fast allen Grundschulen, vor allem in benachteiligten Sozialräumen. Des Weiteren wurden an einigen Schulen der Stichprobe Familiengrundschulzentren eingerichtet. Die Inklusionsbegleitung ist an den meisten Schulen (noch) individuell organisiert, das heißt, bei besonderem Förderbedarf stellen die Eltern einen Antrag auf Eingliederungshilfe für ihr Kind (§ 35a SGB VIII); in einigen Fällen gibt es ein sogenanntes „Infrastrukturmodell“, mit dem ein Pool von Mitarbeitenden bereitgestellt wird, ohne dass es gesonderter Anträge einzelner Familien bedarf.

Die Kooperation zwischen den Beteiligten wird unterschiedlich bewertet. Die Qualität der Kooperation hängt nach Einschätzung von Trägern stark von der jeweiligen Schulleitung ab, „inwieweit die das auch in ihr Lehrerkollegium trägt, wie Zusammenarbeit mit OGS gelebt werden soll“ (T). Einige Mitarbeitende vermissen „mal so ein Feedback von den Lehrern“, um zu „wissen, wie wir mit diesen Kindern umgehen“, denn man wisse nicht, „wie die in den Klassen sind“ (B). Einem solchen Austausch wird eine hohe Bedeutung für die Förderung der Kinder

beigemessen; es gehe darum, „dass man sich einmal kurz austauscht, wie war der Tag, [...] gab es irgendwelche Vorfälle, gibt es irgendwas, ist ein Kind vielleicht gerade, was weiß ich, total aufgewühlt“ (B). In einigen Fällen gibt es einen solchen Austausch:

„Aber die Lehrer nehmen sich Zeit, muss man sagen, wirklich. Sie fragen uns nach bestimmten Kindern, wir dürfen die Lehrer auch fragen, wie die Kinder im Unterricht sind. Wir dürfen auch an Elterngesprächen der Lehrer teilnehmen, wenn es um Betreuungskinder geht.“ (B)

Auch innerhalb der einzelnen Schule machen die Mitarbeitenden unterschiedliche Erfahrungen; es gebe „Lehrer an der Schule, die uns wirklich [...] auch informieren“, aber auch solche, die „nicht mit uns reden“ (B). Insgesamt dominiert an den meisten Schulen im Alltag ein informeller Austausch, „nur Gespräche, so mal eben beim Vorbeigehen“ (B). Gewünscht wird von vielen Beschäftigten darüber hinaus eine strukturelle Verankerung der Kooperation, für die jedoch leider die Zeit fehle. Der Austausch – sowohl mit den Lehrkräften als auch innerhalb des Ganztagsteams – sei vor allem deshalb oft schwierig zu organisieren, weil man in der OGS „viele Mitarbeiter mit wenigen Stunden“ (B) habe.

Zu einer kooperativen Förderung und zur *Verzahnung von Unterricht und Ganztagsangebot* werden sowohl unterschiedliche Konzepte an den Schulen als auch unterschiedliche Haltungen der Mitarbeitenden deutlich. Zum Teil wird eine Verzahnung angestrebt, indem bspw. versucht wird, Themen aufzugreifen, „die die Kinder auch im Unterricht, im Sachunterricht oder so behandeln“ (B). Einige Befragte bedauern, dass eine solche thematische Arbeit zeitlich und personell schwer umsetzbar sei, andere wünschen sich Information durch die Lehrkräfte, bspw., dass man mal so einen Tipp jetzt kriegen würde, wir nehmen gerade die Uhr durch oder die Jahreszeiten“ (B), damit man das Thema im Ganztag „noch mal so ein bisschen intensivieren“ (B) könnte. Meistens arbeite man bislang jedoch nicht „irgendwie zusammen Hand in Hand, dass wir das dann fortführen, nein, noch nicht“ (B). Allerdings wünschen nicht alle Mitarbeitenden eine solche Verzahnung. Einige heben hervor, „dass die Kinder mehr Freizeit“ (B) und die Möglichkeit, „sich selber zu entwickeln“ (B), haben sollten, und sie formulieren eine deutliche Abgrenzung zwischen Lernen am Vormittag und Freizeit am Nachmittag. Andere verweisen auf die

Notwendigkeit strukturierter Förderangebote: nicht als eine Verlängerung des Unterrichts, sondern als eine individuelle Förderung mit kindgemäßen Methoden:

„Ich bin halt dafür, dass man einfach die Kinder mehr unterstützt, dass man mehr Förderangebote, Leseangebote, Schreibangebote [...] anbietet, wo die Kinder so ein bisschen gruppenweise gefördert werden. Mehr Förderung, spielerisch.“ (B)

4.2 Förderung im Ganztag: Unterschiedliche pädagogische Konzepte

Wie das Zitat am Ende des vorigen Absatzes zeigt, wird *Förderung* im Ganztag vielfältig verstanden. Kinder profitieren von verschiedenen Angeboten oder auch einem gemeinsamen Freispiel. Gerade weil die Kinder „im Endeffekt den ganzen Tag durchbetreut, durchorganisiert“ (B) werden, legen einige Mitarbeitende besonderen Wert auf Möglichkeiten der Selbstbestimmung der Kinder. Es sei wichtig, dass „man in vielfältigen Bereichen Dinge anbietet“ und die Kinder „sich erproben können“, sodass sie „einfach Sachen lernen für sich, für das Leben lernen, ne, groß werden können, selbstständig werden können“ (B): „Ich glaube, die Vielfalt macht es bei den Kindern.“ (B). Des Weiteren liegt der Fokus im Ganztag auch auf der Vermittlung von Normen und Werten, der Förderung von Selbstständigkeit – insbesondere in Konfliktsituationen – sowie auf dem Aufbau einer persönlichen Bindung zu den Kindern: „Deshalb tun wir unser Bestes, ja, denen das mitzugeben, wo wir denken, das ist wichtig für das wahre Leben.“ (B) Einige Mitarbeitende sehen sich in einer Art Weichensteller-Position und heben hervor, dass man „noch ganz viel bewirken kann“ (B). Dabei sei es wichtig, jedem Kind zu ermöglichen, „sich auszuprobieren“ (B), damit es sieht, „wo es sich mit identifiziert und wo es seine Stärken hat. [...] Und ich finde, das müssen wir herausarbeiten bei den Kindern, damit sie immer irgendetwas haben, worauf sie stolz sind, was andere anerkennen“ (B). An einigen Standorten wird daher besonders Wert auf alltagsbezogene Angebote gelegt, die kontinuierlich an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden. Die Partizipation der Kinder an der Gestaltung des Ganztags erachten viele Befragte als wichtig. Eine Mitarbeiterin berichtet, man habe „eine Wahl gemacht mit den Kindern“, bei der diese sich „mehr Sportangebote gewünscht“ (B) hätten.

An Standorten, an denen es die Rahmenbedingungen ermöglichen, werden Themenräume und offene Angebote geschaffen, sodass die Kinder Wahlmöglichkeiten haben. Besonders wichtig ist den Mitarbeitenden eine *bedürfnisorientierte Gestaltung des offenen Ganztags*. An erster Stelle stehen daher oft verschiedene Sport- und Bewegungsangebote. Sport und Bewegung seien essenziell für die körperliche und geistige Gesundheit von Kindern und förderten nicht nur die motorischen Fähigkeiten, sondern auch soziale Kompetenzen, „weil die Kinder miteinander in Kontakt kommen, die Kinder reden miteinander“ (B), sodass sie „auch noch ganz andere viele Sachen, Teamgeist und ganz viele soziale Komponenten“ (B) erwerben würden. Die Bewegungsangebote schaffen zudem einen Ausgleich zum oft bewegungsarmen Alltag der Kinder, „weil die Kinder sich heutzutage weniger bewegen und man denen das auch zum Teil anmerkt, wenn man sie draußen im Außengelände sieht, wenn sie laufen“ (B). Dies wird auch auf beengte Lebensbedingungen in einigen Stadtteilen und auf Wohnungen, „die oft auch in den Räumen beengt sind“ (B) zurückgeführt. An einem Standort wurde daher bspw. das Projekt „Der bewegte Ganztag“ etabliert. Im Mittelpunkt steht die Integration sportlicher Bewegungsimpulse in den Alltag. Ziel ist es, alle verfügbaren Räume und Gegebenheiten vor Ort zu nutzen – selbst Wände und Treppen. Auf diese Weise kann „ohne fest installierte Angebote“ (B) die Bewegung der Kinder gefördert werden.

Große Unterschiede bestehen zwischen den *Konzepten*, die an den Standorten praktiziert werden. In einer Schule gibt es bspw. ein „absolut offenes Konzept, was im Ganztag nicht selbstverständlich ist“ (B). Dies bedeutet, dass die Kinder täglich frei zwischen einzelnen Themenräumen und Workshops wählen können und nicht gruppenspezifisch gebunden sind. In anderen Schulen wird mit geschlossenen Gruppen gearbeitet. Für geschlossene Gruppen werden vor allem organisatorische Argumente und die Notwendigkeit einer festen Anlaufstelle für die Kinder angeführt. Für offene Konzepte sprechen die Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Kinder sowie die Möglichkeiten zur Einbindung individueller Förderung. Betont werden zudem die Möglichkeiten der Partizipation, der altersübergreifenden Kontakte und des Peer-to-Peer-Lernens. Kinder könnten so früh lernen, Verantwortung für Ihre Entscheidungen zu übernehmen:

„Also, das finde ich persönlich auch superwichtig, um auch die Resilienz der Kinder zu stärken, dass die auch wirklich in der Schulzeit schon auch für sich selber verantwortlich sind. In einer gewissen Art und Weise schon entscheiden können, was mache ich? Was möchte ich irgendwie? Womit möchte ich mich beschäftigen?“ (B)

Andere Befragte sehen hingegen die Gefahr der Überforderung sowie erhebliche organisatorische Schwierigkeiten, insbesondere bei multifunktionaler Raumnutzung. Ausschlaggebend für die Wahl des Konzepts sind demnach auch die Gruppengröße, die Personalsituation und die vorhandenen Räumlichkeiten. So zeigt sich eine Mitarbeiterin zwar „sehr angefixt“ (B) vom offenen Konzept, verweist jedoch auf den hohen Lärmpegel und die räumliche Nähe zu den Klassenräumen als Grund für ein geschlossenes Konzept. Gleichzeitig kann ein offenes Konzept zu hohen Wartezeiten bei einzelnen Angeboten führen, was wiederum erhöhtes Konfliktpotenzial unter den Kindern mit sich bringe. Die Entscheidung für ein bestimmtes Konzept basiert somit nicht ausschließlich auf pädagogischen Überzeugungen, sondern wird maßgeblich durch die jeweiligen Rahmenbedingungen beeinflusst. Angesichts der unterschiedlichen Potenziale und Herausforderungen, die mit offenen und geschlossenen Konzepten verbunden sind, werden an einigen Schulen teiloffene Konzepte genutzt. Hier sind den einzelnen Kindern bspw. feste Bezugspersonen als Ansprechpersonen zugeordnet. Oder sie treffen sich zunächst in einer festen Gruppe und können sich an einem Teil des Nachmittags frei zwischen Freispiel und unterschiedlichen Angeboten entscheiden.

Eine weitgehende Einigkeit besteht hingegen – angesichts der Verortung der meisten Schulen in benachteiligten Sozialräumen – über den *Bedarf an Sprachförderung*. Die Praxis ist allerdings heterogen. Konzeptionell verankert ist die Sprachförderung nur in wenigen Ganztagsangeboten:

„Die sind zum Spielen hier, aber auch zum Spielen brauche ich die Sprache. Um Regeln zu verstehen, brauche ich die Sprache. Deshalb haben wir auch viele Lese-AGs und Sprachförder-AGs. Sonst funktioniert das nicht.“ (B)

An einzelnen Schulen gibt es personelle Grundlagen für eine durchgängige Sprachförderung: „Ich arbeite im offenen Ganzttag und als Sprachförderkraft vormittags. [...] Es gibt dann eine Extra-Förderung für die Kinder im Vormittagsbereich.“ (B) An manchen Schulen nehmen Mitarbeitende aus dem Ganzttag unterrichtsbegleitend an einzelnen Tagen der Woche am Vormittag teil und praktizieren mit kleinen Gruppen Leseförderung. In einigen Fällen wird eine individuelle Förderung umgesetzt: „Ich ziehe mir die Kinder raus, die so ganz große Sprachprobleme haben, [...] dann mache ich mit denen Sprachförderung.“ (B) Teilweise findet eine systematische Sprachförderung ausschließlich im Vormittagsbereich statt, da diese Angebote im Nachmittagsbereich an Kapazitätsgrenzen scheitern. Dass trotz der allgemeinen Wahrnehmung von Sprachförderbedarf nur an einem Teil der Schulen entsprechende Aktivitäten vorzufinden sind, deutet darauf hin, dass Handlungsspielräume nicht überall ausgeschöpft werden und weder Konzepte alltagsintegrierter noch ergänzender individueller Sprachförderung bedarfsgerecht vorliegen. Nicht nur mit Blick auf die Sprachförderung, sondern auch für andere Formen der Förderung setzen einige Befragte Hoffnungen in das Startchancen-Programm: „Mehr Vorteile erhoffe ich mir dadurch, dass wir die Kinder mehr fördern könnten, mehr Förderprogramme für die Kinder hätten, auch nachmittags.“ (B) Diese Aussage ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass viele Mitarbeitende über mangelnde Ressourcen für die Förderung klagen:

„Also ich muss leider sagen, dass Zeit ein ganz großer Faktor ist, der hier ein Problem ist, weil, ich kann nicht die Förderangebote machen, die ich auf dem Papier irgendwann in der Ausbildung geplant habe, weil ich gar nicht die Zeit habe und auch nicht genug Personal dafür da wäre oder auch Raum, wo ich mich mit den Kindern dann zurückziehen kann und zum Beispiel ein spezielles Angebot machen würde über Streitschlichter oder sowas.“ (B)

4.3 Herausforderungen im Alltag – Unterstützung und Professionalisierung

Der Alltag wird von vielen Beschäftigten als herausfordernd beschrieben, wie einige Beispiele zeigen. So habe man „Kinder, die zum Beispiel Eltern verloren haben. Scheidungskinder“, und man müsse

wissen, wie man mit den Kindern „in dem Moment umgehen kann [...], als erste Hilfe, wenn man sieht, dass Kinder trauern“ (B). Das „Konfliktmanagement unter Kindern“ sei „eine enorme Herausforderung. Wir haben viele Kinder, die ADHS haben, andere Auffälligkeiten haben, Lese-Rechtschreib-Schwächen haben. Wir machen Hausaufgaben mit diesen Kindern. Und ich finde, dass uns da aus meiner persönlichen Sicht doch ein bisschen Hintergrundwissen fehlt.“ (B) Auch die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten wird vielfach als schwierig thematisiert, zum Beispiel, weil „Eltern oft die Briefe nicht lesen“ (B), nicht selten aufgrund von Sprachbarrieren. Problematisch sei auch, dass die Kinder oft „unentschuldigt fehlen [...] und wochenlang nicht kommen“ (B) – nicht nur im Ganzttag, sondern auch im Unterricht. Inklusion sei zwar zunehmend selbstverständlich im Ganzttagskontext, jedoch nicht durchgängig mit ausreichenden personellen Ressourcen versehen:

„Inklusion ist auch einfach so in den Ganzttag geschwappt. [...] Ich hatte vier Jahre lang einen Autisten hier in meiner Gruppe. Der hatte morgens eine I-Helferin an seiner Seite. Glauben Sie mal nicht, dass der die im Ganzttag hatte. Ich hatte den alleine hier.“ (B)

Zudem wird ein Missverhältnis zwischen Gruppengrößen und Personalausstattung formuliert:

„Das reicht nicht. Wir haben hier schon Sozialarbeit, aber [...] wo man merkt, dass die Probleme zu Hause haben, sollte man mehr unterstützen, mehr fördern. Irgendwie auf die eingehen, aber das können wir ja nicht. Wir haben ja 26 Kinder zu betreuen.“ (B)

Der Umgang mit herausforderndem Verhalten und belastenden Lebenslagen verlangt offenkundig nach zusätzlicher Professionalisierung. Das Interesse an einschlägigen Fortbildungen ist daher sehr hoch, sowohl bei Mitarbeitenden mit einer einschlägigen Ausbildung, bspw. als Erzieher*in, als auch bei Quereinsteigenden (die etwa die Hälfte der Befragungsgruppe ausmachen). Des Weiteren benennen viele Mitarbeitende Unterstützungsbedarfe: „Da wäre es nicht schlecht, wenn wir mehr Beratung bekommen [...], so eine Psychologin oder Therapeutin.“ (B) An einigen Schulen der Stichprobe gibt es – neben der Schulsozialarbeit – Möglichkeiten der Unterstützung, die auch dem Ganzttag zugutekommen. Zum

einen wird das oben erwähnte Infrastrukturmodell zur Inklusionsbegleitung von Trägern und Teams sehr positiv bewertet:

„Es ist ja ein präventives Infrastrukturmodell. Das heißt auch, dass Kinder, die jetzt keine Integrationskraft beantragt haben, davon profitieren. Ja, und den Kindern wird sofort individuell geholfen, und zwar im gesamten Schulraum.“ (T)

Zum anderen gibt es an einigen Schulen ein Familienzentrum. Dies wird von den Mitarbeitenden als sehr unterstützend wahrgenommen, weil es „zusätzliche Angebote am Nachmittag“ (B) biete und „die Eltern mit der Schule vertrauter“ (B) mache – denn Vertrauen sei „sehr wichtig, gerade bei unseren Eltern“ (B). An zwei dieser Schulen konnten ergänzend die Koordinationskräfte des Familienzentrums (KK) und die Fachkräfte für Schulsozialarbeit (SO) befragt werden. Die Koordinationskraft betont, dass das Familienzentrum dazu beitrage, „überhaupt in den Kontakt zu kommen“ mit den Eltern, die sich dann „trauen, auch die ersten Worte zu sprechen“ und den „ersten Schritt zu machen“ (KK). Die Schulsozialarbeiterin bezeichnet die niedrigschwellige Arbeit als eine „Stärkung der sozialen Teilhabe“ und „die Eintrittskarte, um mit einem systemischen Blick auf die Bedarfe der Schule, der Familien und vor allen Dingen auch der Kinder“ (SO) einzugehen.

Die Mitarbeitenden bewerten diese Unterstützungsstrukturen sehr positiv. Generell ist festzustellen, dass viele von ihnen – trotz oder auch gerade wegen der Herausforderungen im Alltag – ein hohes Maß an *Motivation* für Förderung der Kinder mitbringen: „Und dass ich das Gefühl habe, für die Kinder auch Stück weit Wegbegleiterin sein zu können. Und die so ein bisschen, ja, zu unterstützen in ihrem Wachstum. Das finde ich besonders großartig.“ (B) Die befragten Träger bestätigen diese Wahrnehmung und sehen ihre Aufgabe darin, Personalentwicklung zu betreiben und sich für die Aus- und Weiterbildung zu engagieren. Zentrales Kriterium für die Auswahl von Personal, so ein Trägervertreter, sei allerdings die Motivation:

„Und was für uns immer ganz wichtig ist, die Leute sind mit Herz am Standort [...]; alle Kollegen, die bei uns arbeiten, entscheiden sich bewusst dafür, in der OGS zu arbeiten, im Nachmittagsbereich Kindern Chancen zu ermöglichen. [...] Ich glaube,

das ist auch mal ganz wichtig, dass die Kollegen von der Sache überzeugt sind und gerne am Standort mit Kindern arbeiten, im Nachmittagsbereich. Davon profitieren wir, egal welche Profession die haben.“ (T)

5 Fazit

Die bildungs- und sozialpolitischen Potenziale der Ganztagsförderung können nur ausgeschöpft werden, wenn es Angebote gibt, die allen Kindern den Zugang zu einer kooperativen Förderung ermöglichen. Da bei knappen Plätzen gerade Familien, deren Kinder in besonderem Maße von der Förderung profitieren würden, ihren Rechtsanspruch oft nicht durchsetzen können, bleibt der quantitative Ausbau eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung bildungs- und sozialpolitischer Ziele – erst auf dieser Grundlage können Konzepte kooperativer Förderung ihre Wirkung entfalten. Die Rahmenbedingungen dafür werden auf Landesebene gesetzt. Hier ist eine finanzielle Förderung erforderlich, die einen bedarfsdeckenden Ausbau ermöglicht und sowohl soziale als auch kommunale Disparitäten berücksichtigt. Bei der Gestaltung von Elternbeiträgen muss sichergestellt werden, dass die Nutzung des Ganztagsangebots nicht daran scheitern darf, dass die Kosten im Verhältnis zum Einkommen der Familien zu hoch sind. In allen Ländern und Kommunen müssen Kinder aus Familien mit Bezug von Transferleistungen und vor allem auch aus Familien mit geringem Erwerbseinkommen kostenfrei am Ganztage teilnehmen können.

Für die Ausgestaltung der Ganztage Schulen vor Ort ist die Einbindung in eine umfassende Präventionsstrategie entscheidend. Dazu gehört eine Planung, die Schulen in benachteiligten Sozialräumen in besonderem Maße in den Blick nimmt und dort für ein ausreichendes Platzangebot sorgt sowie Eltern zur Inanspruchnahme ermutigt. Im Sinne der Kette aus Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention sind der Aufbau von Familienzentren, eine Ausstattung mit Schulsozialarbeit und eine systematische Vernetzung zwischen Schulen und externen Partnern bedeutsam, insbesondere aus der Kinder- und Jugendhilfe und dem Gesundheitswesen. Inklusionsbegleitung sollte an allen Schulen als systemische Begleitung mit einem festen Stamm an Mitarbeitenden verfügbar sein, die auch im Ganztageangebot eingesetzt werden.

Von zentraler Bedeutung sind dabei kohärente Trägerstrukturen nach dem Prinzip „eine Schule – ein Träger“. Dies ermöglicht eine langfristig angelegte und strukturell verankerte Kooperation zwischen Schulen und Trägern und die Erbringung von Leistungen wie Ganztagsförderung, Inklusionsbegleitung, Familienzentrum oder Schulsozialarbeit „aus einer Hand“. Durch diese Bündelung können nicht nur attraktive Stellen für das pädagogische Personal geschaffen, sondern auch der Koordinationsaufwand innerhalb der Schule kann reduziert werden. In den Schulen müssen Kooperationsstrukturen sowohl innerhalb des Ganztagsteams als auch multiprofessionell – zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal – aufgebaut werden. Kooperationszeiten müssen daher bei der Finanzierung des Ganztags einkalkuliert werden.

Gerahmt werden sollte der Ganztag durch kommunale Qualitätsentwicklungsmaßnahmen wie Leitbilder, Fachberatung, Qualitätszirkel und Angebote der Weiterbildung. Darüber hinaus ist die kooperative Konzeptentwicklung auf lokaler Ebene zentral für die Ausgestaltung der Angebote. Dazu zählen die Verzahnung und Rhythmisierung von Unterricht und Ganztag ebenso wie die Etablierung (teil-)offener Konzepte, die eine Grundlage bilden sowohl für die Selbstorganisation der Kinder und hinreichenden zeitlichen Freiraum als auch für individuelle, bedarfsorientierte Förderung. Auch für die Sprachförderung bedarf es kommunaler Konzepte, die alltagsintegrierte Sprachbildung mit gezielter Förderung einzelner Kinder verknüpfen.

6 Literaturverzeichnis

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. 2022. *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Publikation.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 2021. *Neunter Familienbericht: Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt*. Berlin. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Expertinnen- und Expertenbeirat zur Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung für Kinder im Grundschulalter. 2023. *Empfehlungen des Expertinnen- und Expertenbeirats zur Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung für Kinder im Grundschulalter*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Fischer, Sandra, Stella Glaser und Sybille Stöbe-Blossey. 2024. Zwischen (Rechts-)Anspruch und Realität: Soziale Selektivität in der Kindertagesförderung. *IAQ-Report* 2024-06. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Geis-Thöne, Wido. 2022. Elternbeiträge für die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Eine Betrachtung der institutionellen Rahmenbedingungen in den Bundesländern und der Gebührenordnungen von Großstädten mit über 100.000 Einwohnern. *IW-Report* 62. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW). (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Glaser, Stella, und Sybille Stöbe-Blossey. 2025. Ganztagsförderung: Zugänglichkeiten und Teilhabechancen. In: Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter: Landessysteme und Organisationsmodelle. Zwischenbericht, Mai 2025, Hrsg. Sybille Stöbe-Blossey, 67–103. *IAQ-Forschung* 2025-03. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2022a. Familienorientierung von Bildungsinstitutionen. Potenziale von Familienzentren im Primarbereich. *IAQ-Report* 2022-09. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2022b. Familienzentren im Primarbereich: Herausforderungen und Perspektiven für die kommunale Steuerung. *Impaktmagazin „Familiengrundschulzentren – Bitte Nachmachen!“*, 10–25. Düsseldorf: Wübben Stiftung gGmbH. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Hackstein, Philipp, Brigitte Micheel und Sybille Stöbe-Blossey. 2024. Familienzentren im Primarbereich: Vom Nebeneinander zum Miteinander in der Schulentwicklung. *Impaktmagazin „Familiengrundschulzentren – Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team“*, 6–21. Düsseldorf: Wübben Stiftung gGmbH. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). 2025. *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2019–2023*. Berlin. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)

Lippert, Kerstin, Jeffrey Anton, Katrin Hüsken, Sandra Hubert, Theresia Kayed, Johannes Wieschke, Tony Hoang, Alexandra Jähnert und Susanne Kuger. 2023. DJI-Kinderbetreuungsstudie – KiBS. Längsschnittdatensatz 2012–2021. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (KiBS Panel 2012–2021). (Letzter Zugriff: 26. August 2025). [Volltext](#)

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) und Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKJFGFI). 2024. Gemeinsamer Erlass „Offene Ganztagsschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote im Primarbereich“. In Kraft ab 1. August 2026. Düsseldorf: Schulministerium NRW. (Letzter Zugriff: 26. August 2025). [Volltext](#)
- Neimanns, Erik, und Antonella Faggin. 2025. Zugangshürden zu Betreuung im Kita- und Grundschulalter trotz Rechtsanspruch. DIFIS-Studie 2025-05. Duisburg, Bremen: Deutsches Institut für Interdisziplinäre Sozialpolitikforschung. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)
- Nieding, Iris, Katharina Schilling und Corin Wimmers. 2025. Personal und Koordination im Träger-Modell: Kommunale Fallbeispiele aus Nordrhein-Westfalen. In *Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter: Landessysteme und Organisationsmodelle*. Zwischenbericht, Mai 2025, Hrsg. Sybille Stöbe-Blossey, 122–143. *IAQ-Forschung* 2025-03. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)
- Schilling, Katharina, und Sybille Stöbe-Blossey. 2025. Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter in den Ländern. In *Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter: Landessysteme und Organisationsmodelle*. Zwischenbericht, Mai 2025, Hrsg. Sybille Stöbe-Blossey, 46–66. *IAQ-Forschung* 2025-03. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK). 2022. Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) in Deutsch und Mathematik. Bonn. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)
- Stengel, Verena, Dagmar Weßler-Poßberg und Jan-Felix Czichon. Unter Mitwirkung von Anette Berg und Anna Stein. 2023. Aufwachsen krisensicher gestalten. Grundlagen einer entwicklungsbegleitenden Präventionsstrategie für Kinder im Grundschulalter. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Prognos, Stiftung SPI. (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)
- Stöbe-Blossey, Sybille. 2023. Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Grundschulkinder: Strukturen und Herausforderungen. *IAQ-Report* 2023-07. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)
- Stöbe-Blossey, Sybille. Unter Mitwirkung von Jeremy Cook. 2024. Die Grundschule in der Präventionskette: Strukturen multiprofessioneller Kooperation. *IAQ-Report* 2024-11. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)
- Stöbe-Blossey, Sybille. 2025a. Ganztagsförderung für Grundschulkinder: Kooperation an den Schnittstellen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule. In: *Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung für Kinder im Grundschulalter: Landessysteme und Organisationsmodelle*. Zwischenbericht, Mai 2025, Hrsg. Sybille Stöbe-Blossey, 4–45. *IAQ-Forschung* 2025-03. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). (Letzter Zugriff: 24.09.2025). [Volltext](#)
- Stöbe-Blossey, Sybille. 2025b. Familienzentren in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Elemente kommunaler Präventionspolitik. In *Handbuch Kommunale Sozialpolitik*, Hrsg. Antonio Brettschneider, Stephan Grohs und Nora Jehles. Wiesbaden: Springer VS. [Volltext](#)

Autorinnen



Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Leiterin der Forschungsabteilung
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: sybille.stoebe-blossey@uni-due.de

Telefon: +49 203 37 91805



Stella Glaser

Wissenschaftliche Hilfskraft
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: stella.glaser@stud.uni-due.de



Iris Nieding

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: iris.nieding@uni-due.de

Telefon: +49 203 37 91046



Corin Wimmers

Wissenschaftliche Hilfskraft
Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST)

Mail: corin.wimmers@stud.uni-due.de

IAQ-Report 2025 | 11

Redaktionsschluss: 20.10.2025

Institut Arbeit und Qualifikation
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen

IAQ-Report:

<https://www.uni-due.de/iaq/iaq-report.php>

Über das Erscheinen des IAQ-Reports informieren wir über eine Mailingliste:

<https://www.uni-due.de/iaq/newsletter.php>

Der IAQ-Report (ISSN 1864-0486) erscheint seit 2007 in unregelmäßiger Folge als ausschließlich elektronische Publikation. Der Bezug ist kostenlos.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub

universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/84631

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20251114-122647-6

Alle Rechte vorbehalten.